

Vertaismentorointi maahanmuuttajataustaisten nuorten ammattillisten opintojen tukena

Tiina Alanko

Helsingin yliopisto

Valtiotieteellinen tiedekunta

Yhteiskuntapolitiikka

Maisterintutkielma

Kesäkuu 2020



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Sosiaalitieteiden laitos	
Tekijä – Författare – Author Alanko, Tiina Marjukka			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Vertaismentorointi maahanmuuttajataustaisten nuorten ammatillisten opintojen tukena			
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track Yhteiskuntapolitiikka			
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma		Aika – Datum – Month and year Kesäkuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 85 + liitteet 5
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Suomessa peruskoulun jälkeinen tutkinto on usein käytännössä edellytys työelämään pääsemiselle. Vieraskielisen väestön määrä on Suomessa jatkuvassa kasvussa, ja koulutus on perinteisesti ollut täällä kotouttamispolitiikan keskiössä. Tilastojen mukaan, maahanmuuttajataustaiset henkilöt keskeyttävät toisen asteen opinnot useammin kuin kantaväestöön kuuluvat. Tutkielman tavoitteena on tarkastella maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutuksessa kohtaamia haasteita ja vertaismentoroinnin mahdollisuuksia niiden ratkaisussa.</p> <p>Nuorten sosiaalisen tuen lähteiksi nimitetään useimmiten vanhemmat, opettajat ja vertaiset. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajavanhemmat eivät puutteellisen kielitaidon tai koulutusjärjestelmän heikon tuntemuksen vuoksi usein pysty auttamaan lapsiaan opinnoissa. Kouluilla ei välttämättä ole resursseja tai osaamista tukea vieraskielistä opiskelijaa. Koulutyöhön tukea etsitäänkin usein vertaisilta, sisaruksilta tai vanhemmilta kavereilta. Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolkuja ja sosiaalisia suhteita on Suomessa tutkittu jonkin verran, mutta koulutukseen liittyvästä vertaismentoroinnista ei juuri ole aiempaa tutkimusta.</p> <p>Maisterintutkielma toteutettiin toimeksiantotyönä Maahanmuuttajien työ, koulutus ja kulttuuri ry:n vetämälle MUN KAVERI -hankkeelle. Hankkeessa opinnoissaan pidemmällä olleet opiskelijat auttoivat ja tukivat ammatilliset opintonsa haasteelliseksi kokevia nuoria. Aineisto koostuu vertaismentorointitoimintaan osallistuneiden nuorten haastatteluista. Tutkielman teoreettinen tarkastelu keskittyy sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan ja siihen, miten ne vaikuttivat nuorten koulutuspolulla etenemiseen ja näkyivät vertaismentoroinnin aikana.</p> <p>Aineiston analyysissä käytettiin narratiivista tutkimusmenetelmää ja A.J. Greimasin luomaa aktanttimalia. Analyysin myötä aineistosta hahmottui kaksi tarinan tasoa: yhteiskunnallinen ja yksityinen. Niiden pohjalta muodostettiin tyypitarinat, joiden kautta tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin. Aineiston perusteella päädyttiin tulokseen, että kohderyhmälle opiskeluhaasteita tuovat yhteiskunnallisella tasolla erityisesti ohjauksen ja kielitaidon puute, maahanmuuttajien heikko tietämys mielenterveys- ja oppimisvaikeuksista sekä niihin avun saamisesta ja ammattikoulutuksen opintouudistuksen mukanaan tuomat haasteet. Yksilötasolla korostuvat elämänhallinnan ongelmat, priorisoinnin vaikeus sekä oikea-aikaisen ja asiantuntevan tuen tavoittamisen hankaluus. Haastatellut nuoret kokevat päässeensä opinnoissa eteenpäin hankkeen tarjoaman vertaistuen avulla. Vertaismentoroinnin etuja ovat etenkin samaan ikäryhmään ja kulttuuritaustaan kuuluminen sekä mahdollisuus löytää samaistuttavia roolimalleja. Tulosten perusteella on tärkeää, että tarjolla oleva apu on joustavaa, henkilökohtaista ja saavutettavaa.</p> <p>Aineiston nuoret kärsivät kulttuurisen pääoman vajeesta, jota he paikkaavat kerryttämällä sosiaalista pääomaa vertaistuen muodossa. Vertaismentoroinnin myötä lisääntynyt sosiaalinen pääoma mahdollistaa myös kulttuurisen pääoman kerryttämisen eli tutkinon suorittamisen. Sosiaalisen pääoman kohdalla maahanmuuttajataustaisille henkilöille merkityksellisinä pidetään ennen kaikkea silloittavan sosiaalisen pääoman suhteita kantaväestöön kuuluvien henkilöiden kanssa. Tulosten perusteella, tällaisia suhteita voidaan solmia myös samaan vähemmistöryhmään kuuluvien kesken. Tutkitussa tukimuodossa on kuitenkin riskinä, että maahanmuuttajataustaisten nuorten tutkinon saavuttaminen jää kolmannen sektorin tuottaman, sosiaaliseen yhteisöön sidotun ja usein projektiluonteisesti rahoitetun tuen varaan. Yhteiskuntapoliittisesti on tärkeää, että palvelujärjestelmä takaa kasvavalle maahanmuuttajataustaiselle väestölle riittävät tukitoimet kouluttautumisen turvaamiseksi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords maahanmuuttajat, nuoret, sosiaalinen pääoma, kulttuurinen pääoma, ammatillinen koulutus, vertaismentorointi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto –Helda / E-thesis (opinnäytteet), ethesis.helsinki.fi			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Maahanmuuttajat Suomessa – määrittely ja tutkielman aiheen rajaaminen	3
3. Tutkimuskirjallisuutta	6
3.1 Perhe kotoutumisen ja koulutuksen tukena	6
3.2 Vertaissuhteet tuen ja tiedon tuojina	9
3.3 Maahanmuuttajataustaiset nuoret toisen asteen koulutuksissa	14
3.4 Katsaus koulutuspolitiikkaan ja kotoutumiseen	19
3.5 Vertaismentorointi ja aiemmat tutkimukset	22
4. Teoreettinen viitekehys	25
4.1 Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma	25
4.2 Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma nuorisotutkimuksessa	28
4.3 Maahanmuuttajanuorten pääomat	30
4.4 Tässä tutkielmassa sovellettava teoreettinen näkökulma	32
5. Aineisto ja menetelmät	33
5.1 Aineiston keruu	33
5.2 Eettiset kysymykset tutkimusprosessissa	36
5.3 Haastatteluprosessi	37
5.4 Narratiivinen tutkimusmenetelmä	38
5.5 Greimasilainen aktanttimalli	39
6. Aineiston analyysi	43
6.1 Tyypitarinat – haastattelujen eri tasot	43
6.2 Kertomusten subjekti ja objekti	47
6.3 Lähettäjä – mistä motivaatio koulutuksen loppuun saattamiseen?	48
6.4 Vastustajat – vaikeudet koulutuspoluilla	50
6.5 Auttajat – vertaistuen avulla kohti valmistumista	59
6.6 Vastaanottaja ja vastasubjekti – lopullinen arviointi	68
6.7 Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma nuorten kertomuksissa	70
6.8 Yhteenvedo ja tulosten arviointi	74
7. Johtopäätökset	77
Lähteet	80
Liitteet	

1. Johdanto

Suomi on koulutusyhteiskunta. Peruskoulun jälkeinen koulutus on usein käytännössä edellytys työelämään astumiselle. Koulutuksen keskeyttäminen on usein yksilön kohdalla kriisi, mutta myöskään huoltosuhteen heikkenemisestä huolestuneella tietotyöyhteiskunnallamme ei ole varaa päästää nuoria tippumaan koulutuspolulta varhaisessa vaiheessa. Kun mediassa pohditaan yhtälöä, jossa kasvavat hyvinvointivaltion hoivamenot tulee rahoittaa pienenevien ikäluokkien tuloilla, yhdeksi ratkaisuksi nostetaan yleensä työperäinen maahanmuutto ja toiveet sen lisääntymisestä.

Suomi on monikulttuuristunut vauhdilla ja olemme viimeisten vuosikymmenien aikana muuttuneet maastamuuttomaasta maahanmuuttomaaksi. Vuonna 2019 laaditun ennusteen mukaan pääkaupunkiseudulla vieraskielisten osuus väestöstä on vuonna 2035 noin 25 % (Helsingin kaupunki 2019, 10). Voimakas kasvu pakottaa palvelujärjestelmäämme panostamaan entistä enemmän kotoutumiseen. Koulutus on Suomessa perinteinen, tehokkaaksi koettu kotouttamisen keino. (Kalalahti ym. 2019, 10–15.)

Koulutuspolulla etenemisen kannalta kriittinen siirtymävaihe on paitsi peruskoulun jälkeinen siirtyminen toisen asteen koulutuksiin, myös tutkinnon loppuun saattaminen. Erityisesti ammatillisen koulutuksen keskeytyminen on yleistä. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajanuoret ovat yliedustettuina toisen asteen koulupudokkaiden keskuudessa. (Rinne 2011, Kalalahti ym. 2017, Kilpi-Jakonen 2011.) Yksilölle kouluttamattomuudella on todettu olevan yhteys työttömyyteen, heikkoon tulotasoon, huonompaan terveyteen, eliniänodotteeseen, päihteiden käyttöön ja rikollisuuteen. Erityisen voimakkaasti nämä riskit koskettavat nuoria, etniseen vähemmistöön kuuluvia miehiä. (Makarova 2013, 562.)

Nykyisessä syrjäytymistutkimuksessa tarkastelun painopiste halutaan siirtää yksilön ratkaisuihin kohti yhteiskunnan tarjoamia palveluita ja instituutioita – miten mukaan ottava yhteiskuntamme on. Jorma Sipilä on määritellyt syrjäytymisen käsitteen löyhästi ”yksilön ja yhteiskunnan välisten siteiden heikkenemiseksi” (Sipilä 1985), sillä yhteiskuntaan kiinnitytään usein työn, koulutuksen sekä osallisuuden kautta. Kuinka saavutettavia nuo reitit ovat maahanmuuttajataustaiselle nuorelle? Mitä kouluttautuminen Suomessa vaatii ja kuinka helppoa on ylipäänsä päästä koulutukseen ja hankkia itselleen ammattipätevyys? Näiden kysymysten tarkastelu on oleellista, kun kehitämme palvelujärjestelmäämme vastaamaan muuttuneen väestön tarpeita. Maahanmuuttajanuorten

suurempaan riskiin syrjäytyä koulutuksesta tuleekin kiinnittää huomioita viimeistään nyt, jotta ratkaisuja ehditään löytää ja viedä käytäntöön.

Maisteritutkielmani on osa Maahanmuuttajien työ, koulutus ja kulttuuri ry:n (MTKK ry) vetämää MUN KAVERI -hanketta, jonka tavoitteena on tutkia ja ehkäistä maahanmuuttajataustaisten nuorten ammatillisten opintojen keskeyttämistä. Opetushallitus rahoittaa hanketta vuosina 2018–2020. Hanke sai alkunsa, kun MTKK ry:n aktiivit huomasivat, että järjestön piirissä olevat maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät helposti avaudu elämässään ja opinnoissaan kohtaamistaan haasteista aikuisille. Monet Euroopan ulkopuolelta tulevat maahanmuuttajat ovat kasvaneet kulttuuriin, jossa vanhempien ja lasten välillä on korkea kunnioitus ja hierarkia (Alitolppa-Niitamo 2010, 49). Vaikka uudessa kotimaassa perhesuhteet usein tiivistyvät ja lähentyvät entisestään, ei vanhemmilla kuitenkaan välttämättä ole tietoa maan koulutusjärjestelmästä tai opiskelukulttuurista, mikä vähentää heidän mahdollisuuksiaan tarjota nuorelle tukea ja apua opinnoissa.

Maahanmuuttajanuoret saavatkin opintoihin liittyvissä asioissa eniten tukea vanhemmilta sisaruksilta ja opiskelutovereilta – vertaisilta. (Peltola 2010, 66–68, 76; Alitolppa-Niitamo 2010, 58–59.)

Myös MTKK ry:ssä havaittiin, että vanhempien sijaan, nuoret puhuvat toisilleen. Syntyi ajatus vertaismentoroinnista, jossa järjestön kouluttamat, opinnoissaan pidemmällä olevat maahanmuuttajataustaiset nuoret toimivat ”koulutuslähettinä” ja auttavat opintonsa haasteellisiksi kokevia nuoria selviämään niissä eteenpäin. Näin voitaisiin ehkäistä tilanteita, joissa ongelmat kärjistyessään johtavat pahimmillaan koulutuksen keskeyttämiseen.

Tutkielmani tavoitteena on kartoittaa niitä ongelmia, joita maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat ammatillisissa opinnoissa kohdanneet ja selvittää, miten niitä on lähdetty purkamaan vertaismentoroinnin avulla. Pohdin aihetta sosiologisesta näkökulmasta, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman käsitteiden kautta. Millaisina resursseina sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma näyttäytyvät nuorten koulutuspolulla sekä vertaismentoroinnissa? Tutkielmani tavoitteena on paitsi paikantaa ammatillisen koulutuksen ja kotoutumisen kipukohtia, myös arvioida vertaismentorointia ongelmien ratkaisuvaihtoehtona. Yhteiskuntapoliittisesti on tärkeää tarkastella suomalaisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän saavutettavuutta maahanmuuttajataustaisten nuorten näkökulmasta, jotta heidän kokemuksensa tulevat kuulluiksi ja voivat ohjata tulevaisuuden koulutuspalveluiden suunnittelua.

2. Maahanmuuttajat Suomessa – määrittely ja tutkielman aiheen rajaaminen

Tässä luvussa rajaan tutkielman aihetta ja käsitteistöä; etenkin sitä, mitä ”maahanmuuttajalla” tässä tutkielmassa tarkoitetaan. Lisäksi pohdin maahanmuuttajien identiteettiä ja itsensä määrittelyä uudessa kulttuurissa ja kotimaassa suhteessa valtaväestöön. Lopuksi käyn läpi tutkielman rakenteen ja tutkimuskysymykset.

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan yleiskielessä ulkomailla syntynyttä henkilöä, joka asuu toistaiseksi tai pysyvästi Suomessa. Maahanmuuttajataustaisella taas viitataan henkilöön, jonka vanhemmat ovat muuttaneet, tai joka joissain tapauksissa on itse muuttanut, uuteen maahan. (Martikainen & Haikkola 2010, 10.) Julkisessa keskustelussa kuulee usein puhuttavan ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajista, joita tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty etenkin Rubén Rumbaut (2004). Rumbaut’n jaottelu noudattaa yleiskielen kaavaa, jonka mukaan ensimmäiseen sukupolveen kuuluvat itse uuteen maahan muuttaneet ja toiseen sukupolveen heidän tässä maassa syntyneet lapsensa. Jako ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton, koska sillä, minkä ikäisenä maahanmuuttaja on kohdemaahan tullut, on huomattavasti merkitystä yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. (Rumbaut 2004, 1161–1162.)

Toisaalta, käsite ”toisen polven maahanmuuttaja” on jo itsessään ongelmallinen, sillä jos kyseessä on vanhempien uudessa kotimaassa syntynyt ja kasvanut henkilö, hän ei ole maahanmuuttaja ensinkään (Rumbaut 2004, 1165). Suomessa toisen polven maahanmuuttajia ei erikseen tilastoida, joten heidän tutkimisensa rekisteriaineistojen perusteella saattaa olla hankalaa, sillä tutkimusta voidaan tehdä lähinnä äidinkielen perusteella. Aiheellisesti voidaan myös kysyä, miksi Suomessa syntyneet henkilöt pitäisi erikseen olla vanhempiensa taustan perusteella eriteltävissä rekistereissä. Toisaalta kaikilla maahanmuuttajaperheillä kotoutuminen ei ole onnistunut kovin hyvin, ja toisen polven maahanmuuttajanuorilla voi olla perheen maahanmuuttaja-asemasta juontuvia ongelmia, jolloin heidän tilastointinsa olisi tärkeää tutkimuksen ja poliittisen päätöksenteon näkökulmasta. Samalla on kuitenkin huomioitava, että ihmisryhmien luokittelu etnisen taustan perusteella saattaa antaa mahdollisuuden rasistiselle ja syrjivälle toiminnalle.

Rumbaut on tarkastellut tätä, varsinkin lasten- ja nuorten kohdalla relevanttia, ongelmaa erittelemällä maahanmuuttajien ”välisukupolvet”. Aikuisena (yli 18-vuotiaana) uuteen maahan muuttaneet kuuluvat ensimmäiseen sukupolveen (sukupolvi 1,0) ja alaikäisenä saapuneet eritellään välisukupolviin saapumisiän mukaan. Välisukupolvet ovat tarpeellisia, sillä eri lapsuuden ja

nuoruuden vaiheissa tapahtuva muutto johtaa sopeutumisvaiheeseen hyvin erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Varhaislapsuudessa kohdemaahan saapuneet ovat lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisen suhteen lähempänä suomessa syntyneiden, kun teini-ikäisinä muuttaneiden asemaa. Haastavinta on yleensä juuri 13–17-vuotiailla nuorilla, jotka katsotaan kuuluvan sukupolveen 1,25: heilläkin elämänkuluissa voi olla paljon hajontaa, riippuen esimerkiksi siitä, saapuivatko maahan yksin vai yhdessä perheen kanssa tai kuinka paljon koulutusta kohdemaassa on tarkoitus käydä. (Rumbaut 2004, 1166–1167, 1181.) Suomessa suoraan työelämään siirtyminen on epätodennäköistä, sillä kielen oppiminen ja ammatillinen pätevyys ovat usein vaatimuksena työelämään pääsemisessä. Vaikka alaikäisen saapumisiän merkitystä sopeutumiseen, kielenoppimiseen ja sosiaalisten suhteiden solmimiseen ei voi kiistää, täytyy pitää mielessä yksilölliset erot nuoren kehityksessä. Sukupolviasetelma ei myöskään huomioi yhä yleistyvää tilannetta, jossa henkilö asuu useammassa maassa elämänsä aikana. Maahanmuuttajien sukupolvia kartoittavalla tutkimuksella on myös ollut tapana liioitella etnisyyden ja kulttuurisen perinnön merkitystä, vaikka huomattava osa maahanmuuttajien jälkeläisistä sulautuu valtakulttuuriin. Sukupolvien käyttäminen tutkimuksessa voi auttaa ymmärtämään ja sanallistamaan tiettyjä maahanmuuttoon liittyviä ilmiöitä ja haasteita, mutta niihin liiaksi takertuminen peittää alleen yksilöiden ja ryhmien väliset erot. (Martikainen & Haikkola 2010, 15–17.)

Suomalainen yhteiskunta on pitkään ollut varsin homogeeninen ja maahanmuuttajaväestön määrä on ollut melko vähäinen. Maahanmuuttajataustaiset nuoret joutuvatkin pohtivaan omaa identiteettiään ympäristössä, jossa monikulttuurisuus ei ole vielä kaikkialla arkipäiväistynyt. Suomessa maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolkuja tutkineiden Mira Kalalahden ja kumppanien aineistossa nousi esille maahanmuuttajataustaisten nuorten ulkopuolisuuden kokemus sekä tasapainoilu kahden kulttuurisen identiteetin välillä. Suomessa syntyneet ja kasvaneet maahanmuuttajien lapset eivät välttämättä identifioineet itseään suomalaisiksi, mikä saattaa tuntua yllättävältä. Ulkopuolisuuden tunne valtaväestön yhteiskuntaan kuulumisesta syntyy pienemmistä ja suuremmista seikoista, joiden erittelemineen on monesti vaikeaa. Kalalahden ym. haastattelemat nuoret myös korostivat ja kunnioittivat vanhempiensa juuria ja kotimaan kulttuurin vaikutusta identiteetilleen. Mikäli yhteiskunta olisi aidosti monikulttuurinen, ei vastakkainasetteluja eri kulttuurien välille pitäisi puheen tasolla syntyä, vaan ne eläisivät sovussa osana yksilön identiteettiä. (Kalalahti ym. 2019, 130–131.)

Ruotsissa von Brömssen ja Risenfors haastattelivat maahanmuuttajataustaisia nuoria heidän identiteetistään. Useimmiten haastatellut nuoret kokivat olevansa osa kahta kulttuuria, joista kumpikaan ei tuntunut yksinään täysin omalta. Eräs haastateltu määritteli itsensä eurooppalaiseksi

ennemmin kuin ruotsalaiseksi. Yllättävän monet tutkimukseen osallistuneista nuorista pitivät maahanmuuttajataustaisen väestön ja valtaväestön välistä rinnakkaiseloa luonnollisena, eivätkä ymmärtäneet Ruotsin valtion ja koululaitoksen integraatiopyrkimyksiä. Koulu ei ole yhteiskunnasta irrallinen osa – miksi siis koulussa teeskenneltäisiin, että kaikki ovat yhtä porukkaa, kun asuinalueet ja ammattialatkin ovat suurelta osin eriytyneet. (Von Brömssen ja Risenfors 2014, 639– 641.)

Tämän tutkielman keskiössä ei ole haastateltujen nuorten identiteetti, vaan heidän kokemuksensa elämästä suomalaisessa yhteiskunnassa maahanmuuttajataustaisena nuorena. Osa haastatelluista oli syntynyt Suomessa, toiset taas muuttaneet tänne eri vaiheissa lapsuutta ja nuoruutta, elettyään kenties joitain vuosia myös muissa maissa. Määrittelen tämän tutkimuksen haastateltavat yksinkertaisesti maahanmuuttajataustaisiksi nuoriksi, joiden kansalaisuusstatukset sekä kulttuuritaustat vaihtelevat. Yhdistävää on, että he poikkeavat ulkonäöltään ”kantasuomalaisen” ulkonäöstä, joka tekee heidät huomattavasti alttiimmaksi syrjinnän ja rasismien kokemuksille. (Tolonen 2018, 290.) Juuri haastateltujen kokemukset ja niiden samankaltaisuus piirtää meille kuvan suomalaisesta yhteiskunnasta ja koulutusjärjestelmästä sekä sen syrjäyttävistä rakenteista.

Tutkielmassani pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia opiskeluun liittyviä haasteita ilmeni nuorten kertomuksissa?
2. Miten ongelmatilanteista päästiin eteenpäin vertaismentoroinnin avulla ja millainen työkalu se on ongelmien ratkaisussa?
3. Miten sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma näkyivät ja vaikuttivat nuorten koulutuspolulla etenemisessä sekä vertaismentoroinnin aikana?

Nuorisotutkimuksen kontekstissa lasten ja nuorten sosiaalisen tuen lähteiksi nimetään usein vanhemmat, koulu ja vertaiset (Lam ym. 2016, 138–139). Kehystän tutkielmani tämän erittelyn mukaisesti: seuraavassa luvussa esittelen taustakirjallisuutta perhetaustan, vertaissuhteiden, koulutuksen ja koulutuspolitiikan merkityksestä maahanmuuttajataustaisille nuorille. Kartoitan luvun päätteeksi myös aiempia vertaismentoroinnista tehtyjä tutkimuksia. Tavoitteenani on kostaa analyysini taustaksi mahdollisimman moniulotteinen kuva maahanmuuttajataustaisten nuorten toimintaympäristöstä. Työni teoreettinen viitekehys tarkentuu luvussa neljä: aloitan klassisista pääomateorioista ja tarkennan fokuksen nuoriso- ja monikulttuurisuustutkimukseen.

3. Tutkimuskirjallisuutta

3.1 Perhe kotoutumisen ja koulutuksen tukena

Vanhemmat ovat lapselle ja nuorelle lähtökohtaisesti ensisijaisin sosiaalisen tuen ja resurssien tarjoaja. Maahanmuutto on yksilölle ja perheelle suuri kriisi ja voimavaroja kysyvä tilanne, oli muuton syynä mikä tahansa, jolloin perheen merkitys korostuu entisestään vieraassa ja toisinaan ulossulkevassa kulttuurissa. (Peltola 2010, 66–68.) Tässä luvussa tarkastelen perheen merkitystä nuorelle kotoutumisen ja koulutuksen näkökulmasta.

Lasten ja nuorten kohdalla sopeutuminen uuteen kulttuuriin on sukupolviteorian valossa erilaista kuin vanhemmilla. Tämä saattaa vaikuttaa myös perheen sisäisiin suhteisiin. Anne Alitolppa-Niitamo (2010) käsittelee sukupolvien välisiä suhteita artikkelissaan akkulturaatian käsitteen kautta. Akkulturaatiolla tarkoitetaan niiden kulttuuristen tapojen ja käytäntöjen muuttumista, jotka sekoittuvat ja taipuvat eri kulttuurien rinnakkaiselon seurauksena. Yksilötasolla akkulturaatio on sosialisoitumista ja perheen perinteisen kulttuurin muokkaamista. (Berry 2007, 543; Alitolppa-Niitamo 2010, 40.) Perheessä akkulturaatian kokemus voi olla kahtalainen: toisaalta perhe tiivistyy entisestään uusien kokemusten myötä, toisaalta eri tahtia etenevä akkulturaatio perheen sisällä voi ajaa perheenjäsenet kauemmas toisistaan. Parhaiten tämä näkyy lasten ja vanhempien integroitumisnopeuden eroina. Akkulturaatian prosessin etenemiseen ja voimakkuuteen vaikuttavat uuden kotimaan monikulttuurisuus- ja kotouttamispolitiikka, lähtömaan ja tulomaan kulttuurinen etäisyys, valtaväestön asenteet ja perheen oma sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen pääoma. Merkitystä on myös perheen perhemuodolla ja perheen dynamiikkaan ja kasvatukseen liittyvillä ihanteilla sekä periaatteilla. (Alitolppa-Niitamo 2010, 46–47.)

Lapsen ja nuoren sosialisointiprosessi alkaa koulunkäynnin kautta uudessa kotimaassa vauhdilla, kun taas vanhemmilla kehitys on yleensä hitaampaa. Tämän vuoksi lasten ja vanhempien olisi hyvä keskustella niistä arvoista, jotka perheessä ovat tärkeitä ja jotka tulisi säilyttää myös uudessa kotimaassa. Eritahtisen akkulturaatian lisäksi perheen sisäistä etäisyyttä voi kasvattaa vanhempien stressi ja huoli taloudellisesta toimeentulosta uudessa maassa. (Alitolppa-Niitamo 2010, 51–52.) Lasten nopeampi kielen oppiminen saattaa johtaa tilanteeseen, jossa he ottavat aikuisen roolia uudessa yhteiskunnassa: lapset toimivat vanhempiensa tulkkeina niin kielellisesti kuin kulttuurisesti. Vastuu voi käydä nuorelle raskaaksi, ja vanhempien kykenemättömyys elämänsä hallintaan murentaa heidän auktoriteettiaan nuorten silmissä, mikä johtaa helposti entistä suurempiin ristiriitoihin. Aikuisten heikko kielitaito ja vähäinen kosketuspinta ympäröivään

yhteiskuntaan ovat myös syypäänä myös siihen, etteivät he aina ymmärrä lastensa elämää kodin ulkopuolella uuden kulttuurin velvollisuuksineen ja vaatimuksineen. Koulujärjestelmän, opetuskulttuurin ja harrastusmahdollisuuksien puutteellinen tuntemus tekee lasten tukemisesta ja ohjaamisesta vanhemmille vaikeaa. Lapset eivät myöskään välttämättä usko vanhempien voivan auttaa heitä opinnoissaan ja sosiaalisessa ympäristössään kohtaamissa vaikeuksissa, jolloin he eivät kerro niistä vanhemmille. Samoin voi käydä, mikäli lapset kokevat vanhempien olevan jo valmiiksi kuormittuneita elämän haasteiden, kuten työttömyyden, vuoksi. (Alitolppa-Niitamo 2010, 58–59.) Vanhemmat taas saattavat pelätä eritahtisen akkulturaatioprosessin johtavan siihen, että lapsi ”menetetään” uuden kotimaan kulttuurille ja tätä voidaan pyrkiä hillitsemään erityisen tiukkojen rajojen asettamisella.

Petri Hautaniemi on tutki 1990-luvun loppupuolella somalipoikien nuoruutta Suomessa sekä heidän elämänpolkujaan ennen pakolaisuutta ja sen aikana. Hautaniemen mukaan Somaliassa sukulaisuus on perheverkostoja, joiden välillä liikkuvuus on suurta. Perheen käsite on ylipäättään ydinperhettä laajempi: siihen kuuluu isovanhempien lisäksi muita suvun jäseniä ja toisinaan myös ystäviä. Lapsista huolehditaan yhteisöllisesti ja kasvattilapset ovat tavallisia. Perhe on velvoittava yhteisö myös pakolaisuuden jälkeen, joka sitoo useimmiten tiukasti jäseniään: yhteisön etu voi mennä yksilön edelle. (Hautaniemi 2004, 48–51.) Hautaniemen tutkimuskohteena olleiden somaliperheiden verkostossa vastavuoroisuus oli tärkeää. Kun perhe on hajautunut useaan maahan, vaatii sen ylläpito erilaisia toimia ja yhteydenpito on edelleen tiivistä. Etenkin lapset ja taloudellinen tuki liikkuvat verkostoissa myös globaalisti – usein taustalla ovat lapsen koulutukseen ja kasvatukseen liittyvät tavoitteet. Hautaniemi kirjoittaa, että maasta paenneisiin somalipoikiin kohdistuu suuria odotuksia. Heidän odotetaan palaavan ja tuottavan etua koko yhteisölle. Perhesuhteisiin liittyy vastavuoroisuuden ja hoivan vaatimus. Nämä odotukset sitovat jäseniä maantieteellisestä etäisyydestä huolimatta. On todettu, että somaliverkostojen keskuudessa vallitseva arvo onkin solidaarisuus, ennemmin kuin jäykät sukurakenteet. (Hautaniemi 2004, 53–54.) Tällainen perhekäsitys ja yhteisöllisyyden kulttuuri on ristiriidassa nykyisen suomalaisen kulttuurin ja yhteiskuntamallin kanssa.

Marja Peltolan tutkimuksessa maahanmuuttajanuoret kertoivat vanhemmillaan ja perheellään olleen suuri vaikutus heidän koulutusvalintoihinsa. Suurimman merkityksen sai perheen tarjoama emotionaalinen ja sosiaalinen turvaverkko. Pääasiassa kotona kannustettiin kouluttautumiseen, vaikka vanhempien tiedot ja taidot eivät riittäneet opinnoissa auttamiseen kielimuurin tai erilaisen opiskelukulttuurin vuoksi. Nuoret korostivat tulevaisuudensuunnitelmista puhuessaan ”kunnon kansalaisen” ideaalia, johon kuului työn tekeminen ja verojen maksaminen. Kunnon kansalaisuutta

pidettiin koko perheen arvona, ja sen korostaminen voidaan nähdä vastapuheena maahanmuuttajiin kohdistettuihin epäluuloihin. (Peltola 2010, 76–78.)

Toisen asteen koulutuksen keskeyttämistä koskevassa tutkimuksessaan Elina Kilpi-Jakonen nosti tärkeimmäksi tekijäksi perhetaustan. Hänen aineistossaan vanhemman työttömyys lisäsi koulutuksen keskeyttämisen todennäköisyyttä, kun taas edes toisen vanhemman korkeakoulutus vähensi riskiä. Yksinhuoltajaperheiden lapsilla keskeyttäminen oli todennäköisempää. Myös aiempi koulumenestys ennusti koulutuksessa pysymistä. Kun tämä otettiin huomioon, tytöt olivat alttiimpia koulutuksen keskeyttämiselle kuin pojat. (Kilpi-Jakonen 2011, 87.)

Maahanmuuttajavanhemmat yleensä arvostavat koulutusta hyvin korkealle ja vanhemmilla on usein toiveissa, että heidän lapsensa kouluttautuisivat mahdollisimman pitkälle. Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalista liikkuvuutta pidetään mahdollisuutena, joka on syytä käyttää hyväksi. Monet kehittyvistä maista Suomeen tulleet maahanmuuttajat ovat olleet kotimaissaan hyvässä sosiaalisessa asemassa ja lapsen kannustaminen kouluttautumiseen saattaa sisältää toiveen oman perheen sosiaaliluokan nostamiseen sille tasolle, jolla se ennen kotimaasta lähtöä oli. Usein maahanmuuttajat toivovat lapsensa kouluttautuvan lääkäriksi tai juristiksi, ammatteihin, jotka ovat arvostettuja myös heidän kotimaassaan. Nuoret ovat usein hyvin tietoisia vanhempien heihin kohdistamista odotuksista. Nämä odotukset voivat toisinaan olla nuoren resurssit huomioon ottaen hyvin epärealistisia. (Ikonen & Jääskeläinen 2006, 64–65; Peltola 2010, 76–77.) Vanhemmat saattavat myös ihmetellä, miksi nuorille tarjotaan suomen kielen kursseja lääkärin tai opettajan opintojen sijaan (Arvonen ym. 2010, 76).

Vanhempien puutteellinen ymmärrys suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja siellä etenemisen vaatimuksista saattaa aiheuttaa väärinkäsityksiä ja turhia konflikteja. Vanhempien toiveiden vaikutuksesta nuori saattaa päätyä alalle, joka ei ole hänelle itselleen tai taitotasolleen sopiva, mikä todennäköisesti johtaa opintojen keskeytymiseen. Usein vanhemmat kannustavat kuitenkin nuoria tekemään valintansa koulutusalan suhteen ensisijaisesti omien kiinnostuksenkohteidensa mukaisesti. Perheitä olisi informoitava konfliktien välttämiseksi nuoren pitkän tähtäimen opiskelusuunnitelmista ja koulutus- sekä uramahdollisuuksista myös oppilaitoksen puolesta (Arvonen 2010, 76).

Elina Kilpi-Jakonen painottaa tutkimuksessaan maahanmuuttajavanhempien työmarkkinoille osallistumisen tärkeyttä. Työelämä on merkittävä tekijä yhteiskuntaan integroitumisessa. Työvoiman ulkopuolelle jäämäinen hidastaa kielitaidon kehittymistä ja sosiaalisten verkostojen rakentumista, jotka vaikuttavat selvästi lasten kotoa saamiin resursseihin. Huomattavaa on, että

maahanmuuttajien kohdalla on kyse nimenomaan työvoiman ulkopuolella olevista isistä: työttömät maahanmuuttajat suorittavat työmarkkinoille kuuluessaan usein kielikursseja tai muita täydennyskoulutuskursseja, jolloin negatiivista vaikutusta ei ilmennyt. (Kilpi-Jakonen 2011, 94.)

3.2 Vertaissuhteet tuen ja tiedon tuojina

Kun lapsi tulee teini-ikään, ikätovereiden merkitys kasvaa huomattavasti. Tutkimuksissa on havaittu, että sosiaalista tukea tarjoavien suhteiden painopiste siirtyy niin sanotuista vertikaalisista suhteista horisontaalisiin eli vanhempien holhoava ja huolehtiva tuki vaihtuu tasavertaisiin suhteisiin ikätoveriensa kanssa. Ikätoverisuhteissa nuorilla on myös enemmän liikkumatilaa – he luovat itse suhteita ja kerryttävät sosiaalista pääomaa sukkuloimalla eri yhteisöjen ja ryhmien välillä tilateiden ja tavoitteiden mukaan. (Salmivalli 2005, 15, 137.) Christina Salmivalli määrittelee lapsuudentutkimuksen kontekstissa vertaiset henkilöiksi, joiden sosiaalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kehitys on suurin piirtein samalla tasolla. Vertaiset ovat useimmiten ikätovereita, joiden kanssa koetut asiat ja opitut asenteet, arvot ja jaettu tieto vaikuttavat yksilön hyvinvointiin paitsi tässä hetkessä, myös tulevaisuudessa. (Salmivalli 2005, 15.) Vertaisiin kuuluvat niin läheiset ystävät, samaa ikäluokkaa olevat sisarukset kuin etäisemmät koulutoverit.

Vertaisia ja vertaisuutta voi myös tarkastella toisesta näkökulmasta: vertaiset ovat henkilöitä, jotka jakavat samoja kokemuksia. Tällaisesta ei-ikäsidonnaista vertaistuesta on kysymys esimerkiksi sairastuneiden vertaistukiryhmissä. Vertaistukea voi silloin tarkastella valtapositioista käsin: kaksi potilasta ovat samassa tilanteessa jakaessaan tukea ja informaatiota toisilleen, jolloin tilanne on eri kuin lääkärin ja potilaan tai terveen ja sairaan välillä. (Campell ym. 2014, 3–4.) Tutkielmassani voin tukeutua näihin molempiin määritelmiin ja todeta, että vertaisilla on yhdistäviä kokemuksia ja he ovat keskenään melko samanlaisessa elämäntilanteessa. Elämää katsellaan aineistossani ”samojen linssien läpi”, kun haastateltaviani yhdistää jaettu tieto kahden kulttuurin välissä elämisestä ja koulumaailman sekä ikäryhmän arvoista ja vaatimuksista.

Kaverisuhteet ovat usein keskeisin osa nuoren arkipäivää – kun samaistuminen sekä lapsiin että aikuisiin on hankalaa, saavat suhteet omanikäisten kanssa paljon painoarvoa. Nuoret viettävät Suomessa tilallisesti aikaansa jatkuvasti vertaisten ympäröimänä, niin koulussa kuin harrastuksissa. Tämän takia nuorisotutkimus ei voi ohittaa nuorten vertaissuhteiden merkitystä, vaan nuoria on lähestyttävä kunnioittaen hänen omaa elinpiiriään ja valintojaan (Häkli ym. 2015, 137–138). Aikuisten on usein hyväksyttävä myös se, että vaikka vertaissuhteet tuovat nuoren elämään tärkeitä

resursseja, voivat ne aiheuttaa myös stressiä ja ongelmia. (Korkiamäki 2014, 132–133.) Nuorten kaverisuhteet onkin nähty usein välttämättömänä pahana ja uhkatekijänä, jossa vaanii jengiytyminen ja ”huonoille teille” joutuminen (esim. Putnam 2001, 314–315). On mielenkiintoista, että nuorten ystävyysuhteet nähdään niin eri tavoin kuin aikuisten tai lasten – harvemmin kukaan kyseenalaistaa aikuisten ystävyysuhteita ”huonona seurana” (Salmivalli 2005, 137). Toki teini-iän tiiviit yhteisöt luovat usein puitteet myös päihdekokeiluille ja rajojen koettelulle, mutta useimmiten alkoholikokeilujenkin merkitys on sosiaalisen kanssakäymisen edistämässä (Maunu 2011, 35–36).

Tässä työssä tarkastelen nuorten vertaissuhteista saamaa tukea Charles Tardyn (1985) määritelmän mukaisesti. Hänen jaotteluun on käytetty etenkin lasten ja nuorten tutkimuksessa. Tardy jakaa sosiaalisen tuen neljään osa-alueeseen: emotionaaliseen tukeen, materiaaliseen tukeen, informatiiviseen tukeen sekä arviointiin. Emotionaalinen tuki on luottamusta ja empatiaa, materiaallinen (toisinaan myös *instrumentaalinen* tai *välineellinen*) tuki fyysisiä resursseja, ja informatiivinen tuki neuvojen ja tietojen jakamista. Arvioinnissa yksilö saa henkilökohtaista palautetta, joka tukee omaa kasvua. (Tardy 1985; ref. Ellonen 2008, 49.) Nuorelle vertaisen käsitys hänestä on usein merkityksellisempi kuin aikuisen tekemä arvio (Häkli ym. 2015, 16–17), minkä vuoksi vertaissuhteissa piilee suuri potentiaali nuorten elämään vaikuttamisen ja ymmärtämisen suhteen.

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten akkulturaatio alkaa usein vauhdilla, kun he menevät kouluun tai opiskelemaan. Koulu on tärkeä paikka paitsi oppimisen, myös sosialisatian kannalta. Antti Kivijärvi (2015) on väitöskirjassaan tarkastellut etnisyyksien merkityksiä nuorten vertaissuhteissa. Hän muistuttaa, että maahanmuuttajanuorten kohdalla etenkin siteet kantaväestöön kuuluvien ikätoverien kanssa voivat toimia väylänä uudessa yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen äärelle (Kivijärvi 2015, 20). Marja Peltolan tutkimuksessa haastatellut maahanmuuttajanuoret saivat vanhempien sijaan opintoihinsa apua ja tukea opiskelutovereilta sekä sisarusilta (Peltola 2010, 76). Tällainen informatiivinen tuki on erityisen tärkeää maahanmuuttajien kohdalla, joiden tiedot koulutus- ja palvelujärjestelmästä voivat olla lähtökohtaisesti hatarat. Vertaisten välittämän informatiivisen tuen merkitys on noussut aiemmin tutkimuksissa esille esimerkiksi selvitetessä nuorten palveluiden käyttöä. Elämän ollessa ”solmussa”, korostuivat ystävyysuhteet tiedon välittäjinä. Byrokratian kanssa luovimiseen sai apua kaveripiiristä – oli kyse sitten saatavilla olevasta työharjoittelupaikasta tai diagnooseja tarjoavasta lääkäristä. (Aaltonen ja kumppanit 2015, 118–119.) Useimmiten käytännöllisimpiä neuvoja saa samojen asioiden kanssa painiskelevilta vertaisilta.

Suomi on pitkään ollut melko yksikulttuurinen maa ja maahanmuuton seurauksena monikulttuurisuuden tuomiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin on pääkaupunkiseudun ulkopuolella herätty vasta viime vuosina. Yleisenä totuutena pidetään sitä, että jokainen sukupolvi on edellistä monikulttuurisempi – nuoret varttuvat globaalissa maailmassa ja erilaisista etnisistä taustoista tulevat ikätoverit ovat pikemminkin sääntö kuin poikkeus. Tämä on osittain totta – etenkin suurten kaupunkien monikulttuurisilla alueilla asuvat nuoret eivät halua ensisijaisesti määrittää omaa eivätkä toisten identiteettiä kulttuuritaustan perusteella, vaan vahvempi määrittäjä tuntuu sen sijaan olevan esimerkiksi tietyllä alueella asuminen (Kivijärvi 2015, 86). Erityisesti sekoittumista edesauttavat toisen polven maahanmuuttajat ja kansainvälisten liittojen jälkeläiset. Aikuisten keskuudessa maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten väliset rajanvedot ovat edelleen selkeämpiä. (Kivijärvi 2015, 36.) Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että tilanne ei ole nuortenkaan kohdalla aivan niin ruusuinen kuin mitä halutaan ajatella. Vuonna 2009 tehdyn tutkimuksen mukaan, 13–25-vuotiaista maahanmuuttajataustaisista vastaajista 10 % ilmoitti, ettei heillä ole yhtään kantaväestöön kuuluvaa ystävää. Lisäksi yli 40 % koki, että kantaväestöön kuuluviin nuoriin tutustuminen on vaikeaa. (Kivijärvi & Harinen 2009, 82.)

Suurten kaupunkien monietnisiä lähiöitä on pidetty sosiaalisen integroitumisen erimerkkitapauksina. Ystävyyssuhteiden luominen kantaväestön ja maahanmuuttajien välillä vaikuttaa kuitenkin tapahtuvan kaikista helpoiten pienemmillä paikkakunnilla, joissa maahanmuuttajia on vähän. Tällöin kantasuomalaisten kanssa ystäväystyminen on välttämätöntä ja kielen oppiminen usein nopeaa. Selittäjänä on pidetty myös kaupunkiasumiselle tyypillistä kohteliasta etäisyyttä naapureihin – maaseudulla ja pientaloasumiseen painottuvilla paikkakunnilla on perinteisesti tutustuttu kanssaeläjiin hanakammin. (Reuter & Jaakkola 2005, 36–37.) Antti Kivijärven tutkimuksessa nuorisotiloilla kävi melko selväksi, että vapaa-ajalla nuoret eivät helposti ylitä etnisten ryhmien välisiä rajoja, vaan maahanmuuttajat pelaavat ja juttelevat nuorisotalolla omissa porukoissaan, suomalaistaustaiset nuoret omissaan. Kivijärven mukaan, pääsääntöisesti kaikki maahanmuuttajat tuntevat yhteenkuuluvuutta toistensa kanssa, sillä heillä on jaettu kokemusmaailma ulkopuolisuudesta suomalaisessa yhteiskunnassa. Tuki ja ymmärrys on usein sanatonta, mikä johtaa siihen, että muiden maahanmuuttajien kanssa on helppo olla. (Kivijärvi 2015, 100–102.)

Suurissa monietnisisissä lähiöissä, joihin muutetaan useimmiten halvan asumisen perässä, voimistuu naapurustonationalismiksi nimitetty ilmiö. Asuinalueen maine saattaa julkisessa keskustelussa olla hyvin huono, mutta paikalliset nuoret ovat muuttaneet huonon maineen vahvaksi alueidentiteetiksi ja eroa tehdään naapurilähiöihin, kaupunkikeskustoihin ja samalla korkeampiin sosiaaliluokkiin.

Naapurustonationalismi yhdistää etenkin työväenluokkaisen kantaväestön pojat ja maahanmuuttajataustaiset pojat. Heidän kohdallaan etnistä taustaa tärkeämmäksi tekijäksi nousee tietyn asuinalueen jäsenyys, mikä synnyttää tiiviitä kaveriporukoita ja ystävyksiä.

Naapurustonationalismin käänköpuolena on havahduttu fyysiseen ja sosiaaliseen liikkumattomuuteen, kun aikaa vietetään fyysisesti lähinnä omassa lähiössä ja oman yhteisön kesken (Kivijärvi 2015, 86–88.) Ilmiö yhdistyy tulotasoon: suurituloiset ja paremmin koulutetut liikkuvat sekä fyysisesti että sosiaalisesti laajemmalla alueella harrastusten ja opintojen perässä. Silloin myös sosiaaliset verkostot laajenevat. (Pichler & Wallance 2009, 330.) Toisaalta Katrine Fangen havaitsi tutkimuksessaan osloalaisten maahanmuuttajanuorten parissa, että huonoiksi miellettyillä asuinalueilla asuvat, mutta erittäin kunnianhimoisesti koulutukseensa suhtautuvat nuoret tekivät selvää erontekoa itsensä ja asuinalueen välillä. He olivat tietoisia alueen stigmasta, eivätkä halunneet heitä yhdistettävän asuinalueen asukkaiden stereotyyppiin, joka usein sisälsi ajatuksen esimerkiksi ostarilla aikaansa viettävistä ulkomaalaisista. (Fangen 2010, 146.) Kun maahanmuuttajanuoret kiinnittyvät asuinalueeseensa, he saavat siellä solmituista suhteista kyllä emotionaalista tukea ja solidaarisuutta, mutta kun sosiaaliset verkostot eivät yllä kotilähiötä pidemmälle, voivat sellaiset suhteet, jotka auttavat ”etenemään yhteiskunnassa” jäädä syntymättä (Kivijärvi 2015, 88).

Heli Niemelän somalityttöjä koskevassa tutkimuksessa korostui muslimityttöjen poikia rajoitetummat vapaa-ajan mahdollisuudet, kun tyttöjen somalikulttuurin mukainen käyttäytyminen oli perheen ja suvun kunnioituksen kannalta tärkeää. Tyttöjen vaadittiin myös osallistuvan kotitöihin poikia useammin, joten koulun ulkopuolella pikkusisarusten vahtiminen ja kotitöissä avustaminen rajoittivat vapaa-aikaa ja osallistumista tyypilliseen suomalaiseen nuorisokulttuuriin. Usein tyttöjen tärkeimmän vertaisyhteisön muodostivatkin toiset somalitytöt, mikä osaltaan auttoi somalikulttuurin vaalimisessa. (Niemelä 2003, 94–107.) Tämän tutkielman aihepiiriin selkeästi liittyvä teema on perheen ja äitiyden suhde koulutukseen. Anne Alitolppa-Niitamon tutkimuksessa oli esimerkkejä siitä, miten toisinaan pikkusisarusten hoitaminen ja kotitöissä avustaminen katsottiin tyttöjen kohdalla koulutyötä tärkeämmäksi. (Alitolppa-Niitamo 2004, 89.)

Traditionaalisimmissa kulttuureissa äitiys ja varhainen perheen perustaminen on yhä monelle tavoite ja itsestäänselvyys, joka usein vähintäänkin viivästyttää nuorten naisten koulutusaikaita.

Antti Kivijärven ja Kai Mathiaksen vuonna 2018 julkaistussa kartoituksessa selvisi, että maahanmuuttajataustaisia poikia ja miehiä on Suomessa tutkittu huomattavasti vähemmän kuin tyttöjä. Kysely- ja rekisteritutkimuksiin perustuva kartoitus luo maahanmuuttajataustaisten poikien

pärjäämisestä huolestuttavan kuvan: he pärjäävät paitsi kantaväestöä, myös maahanmuuttajataustaisia tyttöjä heikommin opintojen ja jatkokoulutuksen kentillä. Lisäksi maahanmuuttajataustaiset pojat ja miehet raportoivat kokevansa fyysisen ja henkisen väkivallan uhkaa muita ryhmiä useammin ja päätyvät helpommin myös rikosten tekijöiksi sekä uhreiksi. (Kivijärvi & Mathias 2018, 312–314.) Tutkijat ovat myös pohtineet maahanmuuttajataustaisten poikien perinteisten maskuliinisten mallien toistamista. Uudessa kotimaassa haavoittuvassa asemassa olevat nuoret suojaavat itseään ”panssaroidulla kovuudella” vaikenemisen ja jopa väkivallan keinoin. Maahanmuuttajien kohdalla painaa myös mieselättäjyyden taakka – transnationaalisella perheellä voi olla suuriakin odotuksia taloudellisesta avusta. Maahanmuuttajien kohtaamat työllistymisen esteet uudessa kotimaassa voivat tulla perheyhteisölle yllätyksenä. (Kivijärvi & Mathias 2018, 325.) Julkisessa keskustelussa nuoriin maahanmuuttajamiehiin liitetään voimakkaita negatiivisia stereotypioita. Petri Hautaniemi kuvaa julkista ilmapiiriä tutkimuksessaan, jonka aineisto on kerätty pitkälti 1990-luvun loppupuolella. Hän kirjoittaa, miten etenkin muslimimiehet nähdään uhkana ja epäluottavina muukalaisina. Maahanmuuttajamiehiä myös yliseksualisoitiin herkästi. (Hautaniemi 2004, 80–82.) Valitettavasti nuoria maahanmuuttajataustaisia miehiä koskevan julkisen keskustelun ei voi sanoa merkittävästi edenneen kuluneen kahdenkymmenen vuoden aikana.

Kuten luvun alussa totesin, teini-ikään tultaessa ikätovereiden merkitys sosiaalisen tuen antajana lisääntyy, jolloin vertaissuhteiden potentiaaliin tulisi myös kiinnittää enemmän huomiota. Maahanmuuttajanuorten kohdalla tämä johtopäätös voidaan myös kyseenalaistaa. Etenkin länsimaiden ulkopuolisissa kulttuureissa suvun ja perheen merkitys on suurempi kuin pohjoismaalaisessa yksilöä korostavassa kulttuurissa ja usein uuteen maahan muuttaminen lisää perheen tiiviyyttä entisestään. Maahanmuuttajien elinolot -tutkimuksessa nuoret korostavat perheen merkitystä: 97 % vastaajista piti perhettä erittäin tärkeänä. Tutkimuksen mukaan yhteyttä ylläpidetään aktiivisesti myös muissa maissa asuviin perheenjäseniin ja sukulaisiin. (Harinen & Niemelä 2005, 165.) Vaikka maahanmuuttajaperheissä voi lasten ja vanhempien välillä olla eritahtisen akkulturaation aiheuttamia yhteentörmäyksiä, tuo tiivis perheyhteisö nuorille myös emotionaalista ja sosiaalista turvaa. Kansainvälisessä koulukiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa kävi ilmi, että kollektiivisissa kulttuureissa vanhempien tuella oli suurempi merkitys kouluun kiinnittymisen suhteen. (Lam ym. 2016, 149.)

Vaikka vertaissuhteet eivät olisi maahanmuuttajanuorille emotionaalisen tuen tarjoajana yhtä tärkeitä kuin suomalaisnuorille, joilla perhesiteet eivät välttämättä ole niin tiiviitä, korostuu

vertaissuhteiden merkitys usein informatiivisen tuen lähteenä. Kaverit ja tuttavat voivat paikata maahanmuuttajanuorien kohdalla niitä ”yhteiskunnassa eteenpäin vievän” sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman resursseja, jotka jäävät heiltä jäävät vanhempien hitaamman integraation vuoksi kotoa saamatta. Erityisen hyödyllisiä olisivat kantaväestöön kuuluvien nuorten kanssa solmitut suhteet, jolloin tieto suomalaisen yhteiskunnan tarjoamista mahdollisuuksista saavuttaisi maahanmuuttajanuoret nopeammin. Esimerkkinä tällaisista tiedoista voidaan pitää vaikkapa Elina Kilpi-Jakosen tekemää huomiota, että toisen asteen opiskelupaikkaa vaille jääneet maahanmuuttajanuoret eivät hyödynnä kymppiluokan tai täydennysshaun mahdollisuuksia yhtä hanakasti kuin suomalaisnuoret (Kilpi-Jakonen 2011, 92–94).

3.3 Maahanmuuttajataustaiset nuoret toisen asteen koulutuksissa

Tässä luvussa käsittelen koulutuksen keskeyttämistä ilmiönä, maahanmuuttajien koulutuksessa kohtaamia haasteita ja aiempia Suomessa aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Tarkastelen myös tämän hetkistä koulutuspolitiikkaa ja sen merkitystä maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille.

Maahanmuuttajataustaisten lasten koulunkäyntiä ja koulussa pärjäämistä ennustavat monet taustatekijät. Erityisesti perheen kotiutuminen, lapsen kouluhistoria, vanhempien koulutustausta ja kielitaidon kehittyminen nousevat esiin lapsen koulukiinnittymistä tutkittaessa. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020, 103–105.) Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä riski pudota koulutuksen ulkopuolelle koulutusten nivelvaiheessa on muita suurempi, mutta erityisesti tämä koskettaa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia (Kilpi-Jakonen 2011, 80). Saatavilla olevan tutkimustiedon perusteella koulutus- ja palvelujärjestelmä ei valitettavasti ole Suomessa onnistunut täysin tasoittamaan ulkomaalaistaustan aiheuttamia koulutuseroja kahdenkaan sukupolven aikana (Malin & Kilpi-Jakonen 2020, 103).

Yksilölle kouluttamattomuudella on todettu olevan yhteys työttömyyteen, heikkoon tulotasoon, huonompaan terveyteen, eliniänodotteeseen, päihteiden käyttöön ja rikollisuuteen. Erityisen voimakkaasti nämä riskit koskettavat nuoria, etniseen vähemmistöön kuuluvia miehiä. Koulutusta pidetään yleisesti reittinä yhteiskuntaan kiinnittymiseen ja yksilön menestyksen ja hyvinvoinnin takaamiseen. (Makarova 2013, 562.) Koulutuspolkuja seurataan myös kansainvälisesti. OECD-maat ovat ilmoittaneet tavoitteekseen nostaa kansalaistensa koulutustasoa niin, että mahdollisimman moni suorittaa toisen asteen tutkinnon. Maahanmuuttajaopiskelijoiden integrointia

koulutusjärjestelmään pidetään yhtenä onnistumisen mittarina, kun tarkastellaan koulutusjärjestelmien laadukkuutta (OECD 2012; 16, 84).

Ennen perusopetuksen aloittamista, osa maahanmuuttajista käy Suomessa perusopetukseen valmistavaa koulutusta, josta jatketaan normaaliin perusopetukseen. Osassa kunnista järjestetään S2-opetusta (suomi toisena kielenä), jossa huomioidaan lapsen heikompi suomen kielen taito. S2-oppimäärän opintoja voidaan jatkaa kaikilla koulutusasteilla ja sen tavoitteena on paitsi kaksikielisyyteen kasvattaminen, myös opiskelijan monikulttuurisen identiteetin tukeminen. Peruskoulun jälkeen maahanmuuttajille tarjotaan valmistavia peruskoulutuksen jälkeisiä koulutuksia, joilla on tarkoitus paikata heikkoja opiskelu- ja kielivalmiuksia ja valmistaa toiselle asteelle siirtymiseen. Tällaisia koulutuksia ovat ammatillisen koulutuksen VALMA-opinnot ja lukio-opetuksen LUVVA-opinnot. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on mahdollisuus hakeutua myös tavalliseen perusopetuksen lisäopetukseen eli kymppiluokalle. Aikuisten maahanmuuttajien koulutus rakentuu pitkälti aiemman koulutustaustan mukaan: tarjolla on luku- ja kirjoitustaidottomien opetusta, aikuisten peruskouluopetusta sekä erilaisia ammatillisia perus- ja näyttötutkintoja. (Arvonen ym. 2010, 20–22; Opintopolku.fi-verkkopalvelu.)

Ammatillinen koulutus keskeytyy Suomessa huomattavasti lukiokoulutusta useammin (Tilastokeskus 2017). Maahanmuuttajanuoret osallistuvat muuta väestöä useammin ammatilliseen koulutukseen, toisinaan kohtalaisen heikolla perusopetus pohjalla. Tero Järvinen ja Markku Jahnukainen (2008) käsittelevät maahanmuuttajien koulutuspolkuja artikkelissaan koulutuksen tasa-arvosta. Heidän analyysinsä mukaan, maahanmuuttajat valmistuvat toisen asteen koulutuksista muuta väestöä vanhempina, yli puolet valmistuvat vasta 21-vuotiaina. Syynä ovat usein valmistavat koulutukset. Kantaväestöstä pelkän peruskoulutuksen varassa on 24-vuotiaina 14 % kun maahanmuuttajien keskuudessa luku on 43 %. (Jahnukainen ja Järvinen 2008, 145.)

Maili Malin ja Elina Kilpi-Jakonen vertailivat keskenään pakolaistaustaisten maahanmuuttajien sekä muiden maahanmuuttajien kouluttautumista suhteessa toisiinsa ja valtaväestöön.

Pakolaistaustaisten joukossa painottuivat Somalian, Irakin, entisen Jugoslavian, Vietnamin, Iranin ja Afganistanin alueelta tulleet maahanmuuttajat. Heikoimmassa koulutusasemassa olivat ensimmäisen sukupolven pakolaistaustaiset maahanmuuttajat, joista huomattava osa ei ollut aloittanut toisen asteen opintoja ollenkaan tai ne olivat jääneet kesken. Sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta on huomioitava, että kaikissa maahanmuuttajaryhmissä naiset aloittivat miehiä harvemmin toisen asteen opinnot. Tutkijoiden mukaan, tyttöjen opinto-ohjaukseen tulisikin peruskoulussa kiinnittää huomiota, jotta he eivät putoa heti yhdeksännen luokan jälkeen koulutuksen ulkopuolelle. Malin ja Kilpi-Jakonen kuitenkin huomauttavat, että

maahanmuuttajataustaiset miehet keskeyttävät toisen asteen opintonsa useasti, jolloin resurssit heidän tukemisekseen tulisi kohdistaa etenkin toisen asteen oppilaitoksiin. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020, 108–110.)

Maahanmuuttajien kouluttautumista koskevassa aineistossa huomio kiinnittyy erityisesti somalitaustaisiin maahanmuuttajiin, joiden kohdalla koulutuspolut katkeavat kaikista useimmin. Somaliassa syntyneistä noin kolmasosa ei ollut aloittanut ollenkaan toisen asteen opintoja vielä 25-vuotiaana ja lähes kolmasosa keskeytti ne. Muiden pakolaistaustaisten joukossa 40–55 % oli suorittanut toisen asteen tutkinnon viimeistään tuohon ikään mennessä. Erityisesti somalitaustaiset pojat ja miehet keskeyttävät toisen asteen opintojaan. Tutkijat arvelevat taustalla vaikuttavan erityisen vaikeat lähtökohdat: Suomeen saavuttiin käytännössä romahtaneesta yhteiskunnasta, jossa huomattava osa kansalaisista oli luku- tai kirjoitustaidottomia. Pakolaisina saapuneiden koulutus pohja oli usein vähäinen, mikä heijastuu myös Suomessa syntyneisiin lapsiin ja vanhempien mahdollisuuksiin tukea heitä koulunkäynnissä. Somalitaustaiset maahanmuuttajat myös kokevat Suomessa huomattavasti syrjintää ja suoranaista rasismia. (Malin & Kilpi-Jakonen 2020, 113.)

Koulutuksen keskeyttämistä edeltävät usein pitkään jatkuneet ongelmat eri koulutusasteilla. Makarova ja kumppanit ovat artikkelissaan käsitelleet maahanmuuttajien koulutuksen keskeyttämisen ennusmerkkejä. He kutsuvat heikkoa sitoutumista opintoihin ”piileväksi keskeyttämiseksi” (*hidden drop-out*), joka ilmenee niin perusopetuksessa, kuin toisen asteen koulutuksessa. Piilevä keskeyttäminen edeltää lopullista keskeyttämistä: nämä opiskelijat ovat kyllä läsnä koulussa, mutta eivät ole enää sitoutuneet oppimiseen tai valmistumiseen. Sitoutumattomuus voi olla pitkä prosessi, joka on saanut alkunsa jo alaluokilla, kun oppilaan erityisen tuen tarpeeseen ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Sitoutumattomuuteen vaikuttavat maahanmuuttajilla etenkin kielteiset koulukokemukset, heikot oppimistulokset ja perhetekijät. (Makarova ym. 2013, 560–561.)

Maahanmuuttajanuorilla ja heidän perheillään on tutkimusten mukaan usein kunnianhimoisia opiskelutavoitteita. Kalalahti ym. (2017) ovat tutkimuksessaan maahanmuuttajanuorten toisen asteen koulutuspoluista havainneet ”maahanmuuttajien koulutuksen paradoksin”. Heidän tutkimuksessaan etenkin maahanmuuttajapojat suhtautuivat koulutuksen tuomiin mahdollisuuksiin hyvin positiivisesti ja olivat kantaväestön verrokkiryhmää päämäärätietoisempia toisen asteen koulutuksen jälkeisen elämän suhteen. Ylipäättään ulkomaalaistaustaisten nuorten asenteet koulunkäyntiä kohtaan ovat myönteisemmät kuin ikäluokkansa valtaväestön nuorilla, mutta samaan aikaan heillä oli muita enemmän oppimisvaikeuksia ja keskimääräistä heikommat arvosanat. (Kalalahti ym. 2017, 1256–1257.)

Kalalahti ja kumppanit erottelivat tutkimuksessaan koulunkäynnin esteitä ja edistäjiä. He jakoivat nämä tekijät koulun ulkopuolisiin ja kouluorganisaation sisäisiin tekijöihin. Koulunkäyntiä estävät tekijät olivat useimmiten koulutyön ulkopuolisia: elämänhallinnan ongelmat, kilpailevat ajankäyttömuodot, kuten viihde ja harrastukset sekä laajasti määriteltävät mielenterveyden ongelmat. Koulutyötä esti vaikeasti selitettävä motivaation puute, joka usein kytkettiin opiskeluorganisaation ongelmiin: opetussuunnitelmien jatkuvista uudistuksista aiheutuneeseen ”sekoiluun”, huonoon ilmapiiriin sekä riittämättömäksi koettuun opetukseen tai tukeen työmäärään nähden. Koulunkäyntiä edistävästä, koulun ulkopuolisista tekijöistä tärkeimmäksi nousi perheen ja ystävien tuki, jonka merkitys korostuu etenkin vaikeina aikoina. Toinen opintoja edistävä, koulun ulkopuolinen tekijä oli oma tavoitteellisuus ja motivaatio – työskenteleminen päämäärätietoisesti unelmiensa eteen. Läheisten tuki ja oma motivaatio auttoivat sietämään myös opintojen hankaluudet ja ikävät välttämättömyydet. (Kalalahti ym. 2019, 69–70.)

Suomen kielen taito on useiden tutkimusten mukaan selkein ja pääasiallinen maahanmuuttajien opintojen etenemisen este ja hidaste. Opetushallituksen vuonna 2006 teettämä selvitys koski maahanmuuttajien lukio-opintoja. Tutkimuksessa haastatellut opettajat korostivat, että vaikka maahanmuuttajat eivät ole yhtenäinen ryhmä, kantasuomalaisiin verrattuna maahanmuuttajilla suomen kielen taso on poikkeuksetta heikompi, mikä aiheuttaa ongelmia opinnoista selviytymisessä. (Ikonen & Jääskeläinen 2006, 34.) Opinnoissa riittävän kielitaidon saavuttaminen on haastavaa, sillä pelkkä suullinen kielitaito ei useinkaan riitä, vaan myös kirjallisen ilmaisun tulee olla sujuvaa. (Kruizenga 2010, 7–8.)

Suomen kielen taito on luonnollisesti heikompi ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajilla, mutta myös maahanmuuttajataustaisilla, toisen sukupolven maahanmuuttajilla suomen kielen taito on todettu yleisesti kantaväestöä heikommaksi. Syynä voidaan pitää kotikielen ja kaveripiirin erikielisyyttä. Kielellisiä vaikeuksia esiintyy toisen sukupolven maahanmuuttajista enemmän tytöillä kuin pojilla. Tutkijoiden mukaan kyse on siitä, että pojat ovat enemmän tekemisissä kantasuomalaisten lasten ja nuorten kanssa, kun taas tytöt viettävät enemmän aikaa muiden maahanmuuttajataustaisten nuorten seurassa. Kielitaidon kehittymisen kannalta onkin tärkeää, että kouluissa panostetaan monikulttuuriseen kasvatukseen, jossa lapsia ja nuoria kannustetaan viettämään aikaa yhdessä kotitaustasta riippumatta. Opinnoissa haasteet liittyvät paitsi opetuskielen ymmärtämiseen, myös oppisisältöjen ymmärtämiseen: esimerkiksi matematiikan sanalliset tehtävät vaativat erittäin hyvää kielitaitoa matematiikan osaamisen lisäksi. Reaaliaineille tyypillinen suuri tekstimäärä ja erikoissanasto edellyttävät sujuvaa kielitaitoa ja myöhemmin toisella asteella erityisesti ammattisanaston omaksuminen aiheuttaa nuorille ongelmia. (Arvonen ym. 2010, 62.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä on rakennettu niin, ettei koulutuksellisia umpiperiä juuri ole. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ammattikoulusta voi pyrkiä yliopistoon. Nuoren on kuitenkin yleensä ammatilliseen koulutukseen halutessaan valittava alansa kohtalaisen nuorena, 15–16-vuotiaana. Virhevalintojen tekeminen on luonnollista, minkä takia opinnot toisinaan keskeytyvätkin. Väärä alavalinta on kaikkien nuorten joukossa selvästi suurin syy ammatillisten opintojen keskeytymiselle. Keskeyttämiselle on kuitenkin yleensä hyvät perustelut ja monet ammatillisen koulutuksen keskeyttäneet nuoret eivät jää tyhjän päälle, vaan heillä on aikomuksena hakeutua itselle sopivammalle alalle tai töihin. Kokonaan koulutuksen ulkopuolelle tippumisen syynä taas on usein heikko opintomenestys ja opinnoissa jälkeen jääminen. Odotetusti pysyvämmiin koulutuksen ulkopuolelle jääneiden joukossa painottuvat myös terveydelliset syyt. Opintomotivaatio on voinut laskea myös muun elämän vuoksi, kun opintojen ulkopuoliset asiat vievät enemmän huomioita. (Myllyniemi & Pekkarinen 2017, 45–47.)

Maahanmuuttajilla koulutus- ja työelämän päätöksiin vaikuttaa myös nopea ”aikuisuuden aseman” ja ”kunniallisen kansalaisuuden” tavoittelu. Nuoruusiässä Suomeen muuttaneet joutuvat kiirehtimään kielen oppimisen kanssa, jotta heillä on mahdollisuus saada ikäluokkansa kiinni normatiivisella elämänpolulla. Opiskelun ja kotoutumisenhaasteiden vuoksi opintojen aloittaminen ja valmistuminen venyvät, jolloin institutionaaliselle elämänpolulle pääseminen pitkittyy. Kun oma ikäluokka on pitkälti siirtynyt koulutuksesta vakiintuneeseen perhe- ja työelämään, oman polun keskeneräisyys turhauttaa. Painostusta asioiden järjestymiselle ja taloudellisen tilanteen kohentumiselle tulee usein myös lähtömaasta ja suvun parista. Tämä johtaa helposti poukkoiluun, kiirehtimiseen ja lyhytjänteisten ratkaisujen tekemiseen: lyhytkin työsuhte saattaa vaikuttaa houkuttavammalta vaihtoehdolta kuin useamman vuoden kestävä koulutus, jonka suorittamisesta olisi henkilölle pitkällä tähtäimellä todennäköisesti suurempaa hyötyä. (Nieminen ym. 2015, 121–126.) Opintojen keskeyttäminen ja toisille aloille ohjautuminen sekä polkujen rikkonaisuus saattaa olla seurausta näistä omien tavoitteiden, lähipiirin odotusten ja yhteiskunnan institutionaalisten elämänpolkujen seuraamisen ristiriidoista.

Koska maahanmuuttajien osuus väestöstä on Suomessa ollut vuosikaudet melko alhainen, on todennäköistä, ettei suomalainen koulukulttuuri ei paikoin vieläkään osaa tukea maahanmuuttajanuoria parhaalla mahdollisella tavalla. 1990-luvulla Suomeen saapuneiden somalinuorten opintoja hankaloittivat yksikulttuuriset opetusmenetelmät ja ennakoluulot. Ongelmia oli etenkin yksin saapuneilla nuorilla, joilla ei ollut juurikaan aiempaa koulutusta tai se oli keskeytynyt, ja nuorilla, joiden vanhemmat eivät olleet integroituneet yhteiskuntaan. Ilman kulttuurista ymmärrystä ja inklusiivisia opetusmenetelmiä motivoituneinkin oppilas kohtaa usein

ylitsepääsemättömiä haasteita. (Alitolppa-Niitamo 2004, 98–99.) Marja-Liisa Trux käsittelee aihetta artikkelissaan, jossa hän keskittyy etenkin kehittyvistä maista ja jossain määrin entisistä sosialistisista maista Suomeen tulleiden maahanmuuttajien oppimisvaikeuksiin. Hänen mukaansa huonoin tilanne on maaseudulta tulleilla, kouluttamattomilla tai vain vähän koulutetuilla aikuisilla ja nuorilla, jotka ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajia. (Trux 2009, 152.)

Länsimainen koulutusjärjestelmämme korostaa kriittistä ja luovaa hypoteettis-deduktiivista ajattelua. Arkiajattelussa taas nojaamme enemmän stereotypoiden ja kontekstin varassa tehtyihin päätelmiin, jotka useimmiten osuvat oikeaan, mutta kouluarvostelussa tieteellisyyden ihannetta arvostetaan. Sen sijaan osa jo kotimaassaan ammattiopetusta saaneista maahanmuuttajista on oppinut perinteisellä kisällimenetelmällä, jossa taidot lisääntyvät tehtävien vaikeutuessa vähitellen, eikä virheitä tule tehdyksi. Tällainen oppimisen tapa ei juuri kehitä kriittistä ajattelua tai luovaa ongelmanratkaisua, jota alati muuttuvassa länsimaaisessa koulutus- ja työmaailmassa korostetaan. (Trux 2009, 153.) Monen maahanmuuttajan opiskelu alkaakin oppimaan oppimisesta, jolloin vajaan vuoden kestävä valmistava opetus ei ole tarpeeksi (Nieminen ym. 2015, 121). Artikkelissaan Trux nostaa esille myös maahanmuuttajien koulutuksen järjestämisen ongelmakohtia. Hän huomauttaa, että vastaanottoprosessin läpikäyneet pakolaiset ovat usein melko laitostuneita, mikä vaikeuttaa entisestään koulutuksessa vaadittua itseohjautuvuutta. Lisäksi opettajien tulisi kiinnittää erityisesti huomiota maahanmuuttajien mahdollisiin oppimisvaikeuksiin, jotka liian usein jäävät piiloon, kun taitotasoa ja ymmärtämättömyyttä selitetään kulttuuritekijöillä. Myös mielenterveysongelmat, kuten masennus, ovat etenkin pakolaistaustaisilla maahanmuuttajilla yleisiä. (Trux 2009, 153–154.)

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koskee haastateltujen opinnoissaan kohtaamia haasteita ja sitä, miten ongelmat kärjistyivät siihen pisteeseen, että nuoret päättivät hakeutua järjestön tarjoaman avun piiriin. Ongelmakohtien selvittäminen nuorten näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää työni tavoitteiden kannalta. Analyysissäni peilaan oman aineistoni tuloksia tässä luvussa esitettyyn aiempaan tutkimukseen ja arvioin niiden perusteella omien tulosteni luotettavuutta.

3.4 Katsaus koulutuspolitiikkaan ja kotoutumiseen

Koulutus on Suomessa aina ollut kotouttamispolitiikan keskiössä. Aiemmin koulutukseen osallistuminen tarkoitti kulttuurisille vähemmistöille, kuten saamelaisille ja romaneille, yksiselitteisesti omasta kulttuurista ja kielestä luopumista. Sittenkin myös monikulttuurisuudelle on suomalaisissa kouluissa pyritty antamaan tilaa. (Kalalahti ym. 2019, 15.) Parhaimmillaan

koulutus tukee rakenteellista (työmarkkinoille kiinnittyminen), kulttuurista (kielen ja tapojen oppiminen) sekä vuorovaikutuksellista (sosiaalisten suhteiden solmiminen) kotoutumista. Nämä hyödyt kuitenkin toteutuvat vain, jos nuori kiinnittyy kouluun. Tilastojen valossa maahanmuuttajataustaiset nuoret ovat yliedustettuina koulutuspolulta pudonneiden joukossa. Meidän onkin syytä tarkastella, tuottaako koulujärjestelmämme yhteiskuntamme ulkomaalaistaustaisille ennemmin yhteenkuuluvuutta vai toiseutta. (Kalalahti ym. 2019, 92.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kriittisenä nivelvaiheena pidetään peruskoulun ja toisen asteen välistä siirtymää. Ajoittain julkisuudessa keskustellaan oppivelvollisuuden ulottamisesta toiselle asteelle, viimeksi tavoite kirjattiin Antti Rinteen hallituksen hallitusohjelmaan syksyllä 2019 (Valtioneuvoston julkaisu 2019). Siirtymävaiheiden sujuvoittamisessa korotetaan etenkin opinto-ohjauksen merkitystä (Kalalahti ym. 2019, 24–26.) Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten erityisen ohjauksen ja tuen tarvetta ei kuitenkaan huomioida juuri *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*, jossa syvennyttään lähinnä S2-kielen opetuksen järjestämiseen. Myöskään ammatillisissa oppilaitoksissa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohjauksen tarpeeseen ei suunnitelmasolla kiinnitetä erityistä huomiota. Sen sijaan toisen asteen opinnoissa painotetaan yksilöllisiä ratkaisuja ja vastuunottoa sekä joustavaa suorittamista oman opintosuunnitelman mukaan. Lukio-opetusta ohjaavassa opintosuunnitelmassa on mainittu vieraskielisten tarpeesta informaation saamiseen jatkokoulutusta koskien. (Kalalahti ym. 2019, 28–29.)

Ammatillinen koulutus on ollut viime vuosina suurten uudistusten alla. Opiskelijoiden koulutuspolkuja on pyritty tekemään joustavimmiksi ja henkilökohtaisemmiksi. Oppimista on siirretty enemmän koulusta työpaikoille työharjoittelujen kautta. Oppilaitokset ovat siirtyneet osassa koulutusohjelmia jatkuvaan hakuun, jossa opiskelut voi aloittaa useammin kuin perinteiseen tapaan kerran tai kaksi vuodessa. Uudistus voi madaltaa opintoihin pääsemisen kynnystä: kun oppilaitoksen ovet aukeavat useammin, ei syrjäytymisen riskiä kasvattavia välivuosia välttämättä kerry niin montaa. Paremmat mahdollisuudet suorittaa opintoja omassa tahdissa ja itsenäisesti palvelee myös opiskelijoita, jotka haluavat edetä tutkinnossaan nopeammin tai vastaavasti tarvitsevat opintojen suorittamiseen enemmän aikaa. (Luume & Suokas 2019, 9–12.)

Uudistuksissa on korostunut opiskelijan entistä suuremman vastuun ottaminen omista opinnoistaan. Opiskelijat, joilla on heikot opiskelu- tai elämänhallintataidot, tuskin pystyvät opiskelemaan tehokkaasti itseohjautuen ja vastuu opintojen suunnittelemisesta on suuri. Julkisessa keskustelussa on tuotu esiin opettajan roolin siirtäminen taka-alalle ja lähiopetuksen väheneminen, joka on yhteydessä ammatilliseen opetukseen kohdistuneisiin säästötoimenpiteisiin. Oppilashuolto,

henkilökohtainen ohjaus ja tuen saaminen on niin ikään riippuvaisia resursseista. Olemassaolon lisäksi, opiskelijoiden tulisi myös olla tietoisia saatavilla olevasta tuesta. Tiedonkulkua ei edesauta opiskelijayhteisön häivyttäminen, kun ryhmämuotoisesta opiskelusta siirrytään yhä enemmän itsenäiseen suorittamiseen. Sosiaalisen tuen vähenemistä voidaan pitää yhtenä oppimista heikentävänä tekijänä. (Luume & Suokas 2019, 36–42.)

Kuten aiemmin tutkielmassani olen esittänyt, maahanmuuttajataustaisilla nuorilla opiskeluissa eteneminen kysyy usein erityistä tukea. Heidän voidaan katsoa kuuluvan ammatillisen koulutuksen uudistuksen häviäjiin, joille itsenäinen opintojen suunnittelu ja edistäminen ei ole helppoa. Oppilaitoksesta saatava ohjauksen ja sosiaalisen tuen väheneminen yhdistettynä kielivaikeuksiin ja heikkoihin mahdollisuuksiin saada opiskelutyöhön apua koulun ulkopuolelta, johtaa todennäköisesti yhä suurempiin vaikeuksiin opintojen loppuunsaattamisessa. Tutkielmaani varten haastatellut nuoret ovat hakeneet opiskeluongelmiinsa apua järjestön tarjoamasta vertaistukihankkeesta. Tuuli Kurki ja Kristiina Brunila ovat tutkineet erilaisia koulutukseen ja työelämään valmentavia projektiluontoisia, julkisen sektorin rahoittamia hankkeita. He toteavat, että nämä projektiluonteiset, usein riskiryhmille suunnatut hankkeet siirtävät vastuun yhteiskunnassa selviämisestä yksilöille. Hankkeiden määräaikaisuus luo myös paineita saada aikaiseksi tuloksia, yksilöllisiä ratkaisuja ongelmiin, jotka ovat pohjimmiltaan rakenteellisia. (Kurki & Brunila 2014, 284 & 289.) Voidaan ajatella, että määräaikaaisesti rahoitetut projektit pyrkivät paikkaamaan palvelujärjestelmämme jättämiä aukkoja.

Koulumaailmassa on käyty keskustelua inklusion periaatteista ja opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita ja eroja pyritään huomiomaan entistä paremmin. Sonia Nieto on kirjoittanut Yhdysvaltojen kontekstissa vähemmistöjen kielikysymyksistä kouluissa. Hänen mukaansa kielitietoista opetusta tulisi jatkossa lisätä, sillä vieras- ja kaksikielinen väestö kasvaa. Koulujen opiskelija-aines ei ole enää samanlainen kuin joitain vuosikymmeniä sitten, joten myös koulutuksentarjoajien on päivitettävä käytäntöjään. Nieton mukaan, meillä ei ole varaa karsia koulutuksesta opiskelijoita, joiden valtakielen taito ei ole erinomaisella tasolla. (Nieto 2010.) Suomessa kielellisten vaikutusten huomioimiseksi on ehdotettu esimerkiksi maahanmuuttajataustan lisäämistä joustavan valinnan käytön perusteeksi tai sen huomioimista yhteishaussa (Karppinen 2007, 139).

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutuspolulla pärjäämistä tukevat oma motivaatio ja myönteinen asenne, hyvä suomen kielen taito ja perheen onnistunut kotoutuminen. Koulutuksen tarjoajien puolella huomio tulee kiinnittää kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, oppilashuoltoon, kouluyhteisön tukeen ja hyvinvointiin sekä koulutuksellisiin roolimalleihin. Toiselle asteelle siirtymisen nivelvaiheen tulisi olla systemaattisempi ja opinto-ohjaukseen sekä henkilökohtaiseen

opastukseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota, jotta maahanmuuttajataustaisten nuorten erityisen tuen tarpeet tulisivat paremmin esille. Miten kouluissa huolehditaan riittävän tuen antamisesta, opiskelijoiden hyvinvoinnista, kielitietoisuudesta sekä syrjinnän ennaltaehkäisemisestä? (Malin & Kilpi-Jakonen 2020, 114–115.)

Australialaistutkimuksessa tarkasteltiin koulutuksen keskeyttäneiden nuorten ajatuksia siitä, millaista roolia koulutus näyttelee heidän elämässään. Identiteettipohdinnoissa sosioekonominen asema nousi nopeasti erottavaksi tekijäksi opiskelijayhteisön sisällä. Esimerkiksi vanhempien työttömyys saattoi johtaa siihen, että nuori kyseenalaisti koko koulutuksen järkevyyden. Köyhyys tai kotiolot aiheuttivat reunaehtoja, jotka vaikeuttivat opinnoista suoriutumista: onko opiskelijalle vapaa-ajalla tosiasiallisesti mahdollista keskittyä koulutyöhön tai onko pääsyä tietokoneelle ja kulttuuriresurssien pariin? (Hattam & Smyth 2003, 384–387.) Hattamin ja Smythin mukaan koulu on suunniteltu keskiluokkaisen normin mukaan – ne, joiden tausta ei täytä normaalin kriteereitä, on vaarassa jäädä syrjään (Hattam & Smyth 2003, 393). Edes tasa-arvoisena pidetty suomalainen koulujärjestelmä ei välttämättä pysty takaamaan kaikille yhdenvertaisia opiskeluolosuhteita. Koulutuksentarjoajien on aktiivisesti kehitettävä käytäntöjään, jotta kasvava ulkomaalaistaustainen väestö voi aidosti päästä suomalaiseen yhteiskuntaan mukaan tasokkaan koulutuksen kautta.

3.5 Vertaismentorointi ja aiemmat tutkimukset

Kuten aiemmissa luvuissa olen esittänyt, maahanmuuttajat kohtaavat monenlaisia haasteita osallistuessaan koulutukseen uudessa kotimaassa. Vieraalla kielellä opiskelun lisäksi haasteita tuovat sosiaalisten suhteiden luominen muihin nuoriin ja koulutusjärjestelmän hahmottaminen. Vertaismentorointia on esitetty yhdeksi mahdolliseksi ratkaisumalliksi ongelmien selättämiseen. (Messiou & Azaloe 2017, 142.) Vertaistuen määritelmän alle mahtuu koulumaailmassa monenlaisia tukimuotoja, mutta yksinkertaistettuna se tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö antaa toiselle tarkoituksenmukaista tukea (Messiou & Azaloe 2017, 145). Vertaisuus voi syntyä samasta ikä- ja elämänvaiheesta mutta myös samankaltaisista kokemuksista tai asemasta (esimerkiksi kulttuuritaustasta). Maahanmuuttajaopiskelijoiden tukea koskevassa tutkimuksessa vertaistuki, tutorointi tai mentorointi on järjestetty hyvin vaihtelevalla tavalla. Peruskouluikäisillä lapsilla tuutorina on usein aikuinen (Avery 2017), kun taas korkeakouluopiskelijoiden kohdalla tuen tarjoaja on useimmiten opiskelukaveri (esim. Vickers 2017). Tutkimusasetelmille vaikuttaa

kuitenkin olevan tyypillistä maahanmuuttajien tuen järjestäminen kolmannen sektorin toimijoiden tai vapaaehtoisten kautta ja tämä on asetelma myös omassa aineistossani.

Englantilaisen selvityksen mukaan, vertaistuki saa neljänlaisia muotoja, joissa jokin toiminnan ulottuvuus painottuu. Vertaistuelle voi keskeiseksi tehtäväksi nousta ystävystyminen, mentorointi, sovittelu (*mediation*) tai ohjaus. Toisen asteen oppilaitoksissa mentorointi nousi selvityksessä ensisijaiseksi vertaistuen muodoksi. (Messiou & Azaloe 2017, 145.) Yleisesti mentoroinnin positiivisina vaikutuksina on tutkimuksissa havaittu mm. opiskelijoiden lisääntynyt koulumyönteisyys, itsetunnon parantuminen ja tulevaisuudensuunnitelmien kirkastuminen. Messiou & Azaloe mukaan saman oppilaitoksen sisällä tapahtuva maahanmuuttajaopiskelijoiden keskinäinen mentorointi on kuitenkin tutkimustuloksissa aliedustettuina. Erityisen vähän on tietoa mentorointiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. (Messiou & Azaloe 2017, 145–146.) Messiou ja Azaloe selvittivät maahanmuuttajanuorten vertaismentoroinnista saatuja hyötyjä nuorten näkökulmasta: empatiaa ja emotionaalista tukea uuden kulttuurin opettelussa, apua kielen opiskeluun, neuvoja koulun käytäntöjen suhteen sekä uusia ystävyyksiä. Lisäksi mentoreina toimineet puhuivat vastuuntunnon ja itseluottamuksen kasvamisesta. Tutkimuksen jälkeen useat mentoroitavina mukana olleet opiskelijat ilmaisivat halukkuutensa olla mukana vastaavassa toiminnassa jatkossa itse mentorin roolissa, sillä kokivat saaneensa mentorointisuhteesta niin paljon apua. (Messiou & Azaloe 2017, 148–151.)

Vertaismentoroinnissa yhdistyvät sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma, joista molemmista on useimmiten pulaa uuteen kotimaahan saavuttaessa (Avery 2016, 405). Mentorointi voidaan toteuttaa joko maahanmuuttajien kesken tai sitten yhdistämällä eri kulttuuriryhmiä – tällöin tavoitteena voi olla erityisesti silloittavan sosiaalisen pääoman suhteiden luominen (Vickers ym. 2017, 207). Vickersin ja kumppanien Australiassa toteuttamassa tutkimuksessa ideana oli eri taustoista tulevien yhdistäminen: pakolaistaustaisten, muiden maahanmuuttajien sekä pitkäaikaisesti maassa asuneiden. Tutkimuksessa painotettiin tällaisen asetelman merkitystä mentoreina toimineille pitkään maassa asuneille: mentorien monikulttuurinen ymmärrys ja empatia etenkin pakolaistaustaisia opiskelijoita kohtaan kasvoi. Henkilökohtaisen kontaktin ansiosta ennakkoluulot hävisivät ja osoittautuivat usein vääriksi. (Vickers ym. 2017, 207–208.)

S. Michael Gaddis (2012) tarkasteli laajassa amerikkalaistutkimuksessa mentorin taustan merkitystä mentorointisuhteen tuloksille. Gaddis oletti, että samanlainen etninen ja kulttuurinen tausta edesauttavat luottamuksellisen suhteen syntymistä, jolloin mentoroinnin tulokset ovat paremmat.

Tutkimuskirjallisuudessa on laajaa näyttöä siitä, miten samankaltaisuus on useimmin sekä sitovien että silloittavien sosiaalisen pääoman suhteiden pohjana. (Gaddis 2012, 1238–1240.) Lisäksi Gaddis asetti hypoteesiksi, että mikäli mentori on ylemmästä sosiaaliluokasta, on sillä positiivisempi vaikutus mentoroitavan tilanteeseen. Heikossa sosioekonomisessa asemassa olevat ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvat eivät kuitenkaan helposti muodosta luottamussuhdetta valtaväestön hyvässä asemassa oleviin henkilöihin. Erityisesti suhteen muodostamista tässä tilanteessa vaikeuttaa aikuisten ja nuorten välinen iällinen etäisyys. (Gaddis 2012, 1240–1241.)

Gaddisin aineistossa nämä oletukset eivät saaneet tukea. Hän käytti tutkimuksensa indikaattoreina kouluarvosanojen keskiarvoa, kotitehtävien tekemiseen käytettyä aikaa sekä päihteiden käyttöä. Gaddis mainitsee kuitenkin, että vanhempien opiskelijoiden tai aikuisten keskuudessa hänen asettamillaan hypoteeseilla voi olla enemmän merkitystä kuin teini-ikäisillä. Selkeimmin tutkimuksessa nousi esiin luottamuksen merkitys mentorisuhteelle. Gaddis arvioi tulostensa perusteella, että yhteinen etninen tausta on merkittävä luottamuksen rakentaja vain mentorisuhteen alussa – lopulta keskinäiseen luottamukseen vaikuttaa enemmän yksilöiden välille muodostuva suhde. Mentorin ja mentoroitavan yhdessä vietetyn ajan määrä vaikuttikin voimakkaimmin positiiviseen lopputulokseen. (Gaddis 2012, 1260–1263.)

Vertaistuki ja sen alle luettava vertaismentorointitoiminta on aiheuttanut myös kritiikkiä ja huolta. Ruotsissa maahanmuuttajalasten tutorointia tutkinut Helen Avery huomauttaa, että tutoroinnin merkitystä lapsen ja nuoren koulusitoutuneisuuteen ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen on vaikea arvioida, sillä asia on niin moniulotteinen ja työn tulokset voivat näkyä vasta vuosien päästä. Kun vaikutuksia on vaikea arvioida, jää työn rahoittaminen ja jatkuvuus usein epävarmaksi. Varsinkin lasten kohdalla, Avery kritisoi koulumaailmaa marginalisaatiosta: vieraskieliset lapset jäävät tuutorinsa käännösavun ja oman avuntarpeensa sanoittamisen varaan, usein ilman sisältöön keskittyvää opetusta, monikielisiä opetusmateriaaleja ja opetushenkilökunnan, kodin ja koulun välistä koordinoitua. (Avery 2017, 412–413.) Myös Messiou ja Azalaa muistuttavat, että vaikka vertaismentorointikokeiluista on saatu monenlaisia hyötyjä ohjelman eri osapuolille, ei vastuuta koulunkäynnin tuesta maahanmuuttajanuorten kohdalla voida ulkoistaa koulusta vertaisille. Inklusioon pyrkivässä oppilaitoksessa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita ei pidä eristää omaksi ryhmäkseen, vaan tuen pitää olla lähtöisin oppilaitoksesta ja yhteistyön tukijärjestelmien, opettajien ja opiskelijoiden välillä on oltava kiinteää. (Messiou & Azalaa 2017, 154.)

Toinen tutkimuskysymykseni koskee vertaismentoroinnin merkitystä haastateltujen opiskeluongelmien ratkaisussa. Tutkielmassani haluan selvittää, millaisia etuja ja mahdollisia riskejä nousi esiin vertaismentorointikokeilussa, jossa sekä auttajat että autettavat ovat maahanmuuttajataustaisia ja pääasiassa samasta oppilaitoksesta. Miten haastavista tilanteista päästiin eteenpäin ja millainen työkalu vertaismentorointi oli ongelmien ratkaisussa?

4. Teoreettinen viitekehys

Olen tutkielmani aiemmissa luvuissa käsitellyt maahanmuuttajataustaisten nuorten erilaisia tuen lähteitä sekä kouluttautumista. Tässä luvussa tarkastelen näitä teoreettisesta näkökulmasta käsin, sosiaalisena ja kulttuurisena pääomana. Sosiaalista pääomaa syntyy ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja tuoden hyötyjä kanssakäymisen osapuolille. Koulutus taas on kulttuurista pääomaa puhtaimmillaan, mutta siihen sisältyvät myös monet tutkinnon saavuttamista säätelevät reunaehdot, kuten lukutaito (Stevens 2011, 134). Käsitteenä pääoma sisältää ajatuksen laskettavissa olevasta resurssista, kuten rahasta. Talouteen liittyy olennaisena osana käsitys resurssien niukkuudesta – pääomaa ei ole tarjolla yllin kyllin, eikä se jakaudu tasaisesti osallisten kesken. Käsitteenä etenkin sosiaalisen pääoman määrittely ei ole yksioikoista, vaan eri teoreetikot ovat määritelleet sen omalla tavallaan.

Pääomien määrittelyssä lähdän liikkeelle klassisten teoreetikkojen, Pierre Bourdieun (1986) ja Robert Putnamin (1993) näkemyksistä. Vien tarkastelun nuorisotutkimuksen kontekstiin Janet Hollandin ja Ani Wierengan kritiikin ja tutkimuksen avulla. Sen jälkeen kartoitan niitä pääomia, joita maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on käytettävänä, kun he osallistuvat koulutukseen sekä yhteisöihin ja niiden kautta suomalaiseen yhteiskuntaan. Lopuksi rakennan tarkasteluni pohjalta tutkielmani teoreettisen viitekehksen.

4.1 Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma

Pääomien käsite liitetään sosiologiassa Pierre Bourdieun teoriaan luokkakamppailusta ja siinä yksilön käyttämistä resursseista. Bourdieu erittelee toisistaan sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen pääoman. Hän perustelee jaottelua sillä, että yhteiskunnassa muutkin resurssit kuin vain raha ovat arvokkaita ja tarvittaessa ”vaihdeavissa” rahaksi. Taloudellinen pääoma on selkeästi sitä mitä on: varallisuutta, joka usein yhteiskunnassa merkitsee valtaa. (Bourdieu 1986, 241–242.) Sosiologisesti kiinnostavampia ovatkin kaksi muuta pääoman muotoa, kulttuurinen ja sosiaalinen.

Kulttuuriseen pääomaan Bourdieu käsittää tiedot ja taidot. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa oppiarvoja ja tutkintoja, mutta kulttuurinen pääoma sisältää myös usein jo lapsuudessa imettävän sivistyksen, ymmärryksen taiteesta ja vallitsevasta kulttuurista. Kulttuuriseen pääomaan liittyy tiedon saavutettavuus ja runsas kulttuurinen pääoma erottaa yksilön positiivisesti muista – lukutaito ja korkeakoulututkinto voivat molemmat olla valuuttaa oikeissa konteksteissa. Bourdieu muistuttaa, että kulttuurinen pääoma ja koulutus on yhteydessä vanhempien ja perheen resursseihin, ja ovat näin ollen usein ”perintöä”. (Bourdieu 1986, 244–245.) Bourdieun käsittää kulttuuriseen pääomaan myös tietoisuuden normatiivisista tavoista ja etiketistä. Tällaista tietämystä voi kuvata esimerkiksi ”pelin sääntöjen ja juonen” ymmärtämiseksi. Normatiivisen ja institutionaalisen tiedon hallitseminen helpottaa yhteiskunnassa ja sosiaalisessa maailmassa toimimista. (Jæger 2011, 283–282.)

Sosiaalinen pääoma on keino parantaa asemiaan yhteiskunnallisen kamppailun kentillä yhdessä taloudellisen ja kulttuurisen pääoman kanssa. Sosiaalinen pääoma on verkostoja, kuulumista sellaisiin yhteisöihin, jotka avaavat mahdollisuuksia yhteiskunnassa. Bourdieu painottaa näiden verkostojen jatkuvaa liikkeessä oloa: sosiaalinen pääoma ei ole kerran saatu tai kerrytetty, vaan se muuttuu ajan mukana. Sosiaaliset suhteet, jotka voidaan lukea sosiaalisiksi pääomaksi ovat erilaisia: osa suhteista on rakennettu tietoisesti hyötymistä ajatellen (esimerkiksi työelämässä verkostoituminen), kun taas osa suhteista on solmittu täysin yksilön sosiaalisesta tarpeesta (ystävyyssuhteet). Näistä verkostoista saatavat edut, kuten kunnioitus, jäsenyys ja ystävyys, ovat kaikki sosiaalista pääomaa. Bourdieun mukaan sosiaalisen pääoman vaihdettavuus taloudelliseen syntyy etenkin sen ajan ja energian säästämistä, jonka oikeanlaiset kontaktit tuovat (Bourdieu 1986, 248–251.) Hyvä esimerkki tästä ovat työmarkkinat: työpaikkoja saadaan usein suhteilla, ja kun tuntee organisaatiossa oikeat ihmiset, pääsee suositusten avulla ”ohituskaistalle”.

Sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman suhteessa taloudelliseen pääomaan on syytä muistaa niiden epävarmuus (Bourdieu 1986, 254). Tutkinnot voivat menettää arvoaan yhteiskuntarakenteen muuttuessa ja yhteisöjen jäsenyyksien arvostukset ovat riippuvaisia siitä, mihin tähdätään. Sosiaalinen asema ja arvostus on helppo kadottaa. Sosiaalisilla ja kulttuurisilla resursseilla on kuitenkin suuri merkitys yhteiskunnassa etenemisen suhteen, ja Bourdieun pääomateoria tuokin näkyväksi resurssien epätasaisen jakautumisen. Epätasainen jakautuminen on luonut myös käsitteet *pääomavaje* ja *seurausvaje* (Lin 2001). Pääomavajeessa yksilö jää vaille tiettyä pääomaa sen epätasaisen jakautumisen vuoksi. Esimerkiksi, jos vähävarainen perhe päättää panostaa pojan koulutukseen tytön sijaan, ja tyttö jää kotiin, on tytön kohdalla kyseessä pääomavaje. Seurausvaje on kyseessä, jos pääomaa on, mutta se ei lunasta odotuksiaan (kuten edellisessä kappaleessa

mainitsin, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma on aina arvaamattomampaa kuin taloudellinen). Yksilön kohdalla on kyse seurausvajeesta, kun hän ei syystä tai toisesta uskalla käyttää sosiaalisia verkostojaan hyväksi, jolloin niiden potentiaali ei realisoidu. Toisaalta seurausvaje voi syntyä myös silloin, kun sosiaaliset kontaktit jostain syystä pettävät, esimerkiksi kontaktin oman edun tavoittelun vuoksi. Kolmas syy seurausvajeen toteutumiselle on, että yhteiskunnassa on yksinkertaisesti syrjiviä rakenteita, jolloin syrjittyyn ryhmään kuuluva yksilö ei hyödy sosiaalisesta tai kulttuurisesta pääomastaan näiden kerryttämisestä huolimatta. (Lin 2001, 99–101.) Syrjivistä rakenteista johtuva seurausvaje näkyy konkreettisesti esimerkiksi Suomen työmarkkinoilla, jossa saadaan valitettavan usein huomata, että eksoottinen nimi voi olla este palkkaamiselle, vaikka pätevyyttä löytyisikin.

Amerikkalais sosiologi Robert Putnam tarkastelee sosiaalista pääomaa yhteisön resurssina, erotuksena Bourdieuhun, jolle pääomat ovat nimenomaan yksilön käyttövaroja. Putnamille sosiaalinen pääoma liittyy yksilön osallistumiseen osana demokratiaa ja kansalaisyhteiskuntaa. Sosiaalinen pääoma on ennen kaikkea luottamusta, normeja ja verkostoja, jotka luovat ”yhteistä hyvää”. (Putnam 1993, 167–170.) Putnam on kirjoituksissaan jakanut sosiaalisen pääoman kahteen eri ulottuvuuteen – sitovaan (*bonding*) ja silloittavaan (*bridging*, suomennettu toisinaan myös yhdistäväksi pääomaksi). Sitovaa pääomaa syntyy samankaltaisten ihmisten välille luoden heille sosiaalisen tuen piirin. Esimerkkejä sitovasta pääomasta ovat perheet ja ystävyys-suhteet. Putnam kuvaa sitovan pääoman suhteita *get by* -suhteiksi, jotka tukevat yksilöä elämän eri vaiheissa. Silloittavan sosiaalisen pääoman suhteet taas ovat *get on* -suhteita, jotka auttavat yksilöä siirtymään eteenpäin. Tällaisia suhteita ovat usein tuttavat ja löyhemmät verkostot, joiden kautta päästään usein kiinni johonkin uuteen –konkreettisena esimerkkinä voinee pitää jonkun aseman saavuttamista suhteiden avulla. (Putnam 2002, 11.)

Usein Putmanin teoriasta sovelletaankin juuri sitovien ja silloittavien suhteiden käsitteitä. Hollantilaistutkija Bram Lancee on tutkinut maahanmuuttajien menestymistä työmarkkinoilla sitovan ja silloittavan sosiaalisen pääoman käsitteiden kautta. Hän katsoo sitovan pääoman suhteet perheen ja saman etnisen ryhmän sisällä oleviksi suhteiksi, jotka tuovat jäsenilleen ennen kaikkea emotionaalista tukea. Hän kuitenkin muistuttaa, että suuri osa maahanmuuttajista löytää työpaikan ystävien tai sukulaisten vinkkien avulla, jolloin näillä suhteilla voi olla myös silloittavan sosiaalisen pääoman suhteiden piirteitä. (Lancee 2012, 26.) Pääasiassa maahanmuuttajille silloittavan sosiaalisen pääoman suhteita ovat kuitenkin suhteet kantaväestöön ja oman etnisen ryhmän ulkopuolelle. Nämä suhteet tuovat pääsyn resursseihin, jotka edistävät uuteen yhteiskuntaan integroitumista ja siellä etenemistä: silloittavan pääoman suhteet ikään kuin vievät yksilön uusien resurssien lähteille kuromalla umpeen yhteiskunnan rakenteellisia kuiluja. (Lancee 2012, 28–30.)

Putnam muistuttaa myös sosiaalisen pääoman negatiivisista vaikutuksista etenkin sitovien suhteiden yhteydessä, sillä samanhenkisten ihmisten yhteisöt saattavat synnyttää ryhmäpaineen, josta yksilön voi olla vaikea poiketa. Esimerkkinä ongelmatilanteesta Putnam käyttää jengejä. (Putnam 2002, 11 & 2000, 21–22.) Samankaltaisia sitovan sosiaalisen pääoman ongelmia voidaan nähdä esimerkiksi vanhoillisissa uskonlahkoissa, joista lähteminen koetaan erittäin vaikeaksi, kun hintana on monissa tapauksissa suhteiden katkaisu perheeseen ja ystäviin.

4.2 Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma nuorisotutkimuksessa

Janet Holland tarkastelee sosiaalisen pääoman käsitettä kriittisesti ja kartoittaa sen soveltamista nuorisotutkimuksen kentällä. Hollandin lähtökohta on hyvin kriittinen: sosiaalisen pääoman teoria ei huomioi lapsia ja nuoria juurikaan muuten, kuin vanhempiensa tarjoaman pääoman vastaanottajina. Nuorten kohdalla voidaan kuitenkin nähdä, että he jo itse aktiivisesti tuottavat ja kerryttävät sosiaalista pääomaa. Nuoret ovat osa toveri-, harrastus- ja opiskeluverkostoja, eivätkä enää ainoastaan vanhempiensa tarjoaman sosiaalisen pääoman varassa. (Holland 2009, 335–337.) Holland asemoi ajattelunsa lähtökohdan nykyajan epävarmuuteen: nuoret ovat tilanteessa, jossa heidän täytyy itse aktiivisesti rakentaa aikuisuutta (*inventing adulthood*), sillä tulevaisuus on entistä epävarmempi. Koulutuksen ja työelämän siirtymät ovat nykyisin vaikeampia, eivätkä nuoret voi luottaa nyt hankitun koulutuksen arvoon työmarkkinoilla samalla tavalla kuin vanhempiensa sukupolvi on voinut. (Holland 2007, 12–13.) Koulun merkitys sosiaalisen pääoman suhteiden luomisessa on suuri – myös varsinkin keskiluokkaisten vanhempien harrastamaa ”koulushoppailua” voidaan tarkastella tästä näkökulmasta. Mitä maineikkaampi koulu, sitä parempi on todennäköisyys sille, että lapsi pääsee solmimaan yhteiskunnallisen etenemisen kannalta ratkaisevia, silloittavia suhteita. (Holland 2009, 340–341.)

Holland päätyy tutkimuksessaan lopputulokseen, että etenkin koulusiirtymissä toverisuhteet olivat nuorille merkittävimpiä sosiaalisen pääoman lähteitä. Myös vanhemmat sisarukset helpottivat nuorempien siirtymiä uusiin oppilaitoksiin. Tutkimuksessa nuoret myös kuvasivat verkostojen laajenemista lumipalloefektin tavoin: kun tuntee yhden ihmisen uudesta koulusta, tutustuu pian tämän tuttaviiin ja niin sosiaalinen verkosto laajenee. Hollandin mukaan, nuoret eivät halua tietoisesti eritellä sosiaalisia suhteitaan silloittaviin ja sitoviin, vaikka sosiaalisen pääoman näkökulmasta tarkasteltuna on selvää, että toisen suhteet petaavat pääsyn parempiin resursseihin selvemmin kuin toiset. Keskiluokkaiset nuoret vaikuttavat tiedostavan yhdistävän pääoman suhteiden merkityksen menestymisen kannalta työväenluokkaisia paremmin (Holland 2009, 342 & Holland 2007, 27)

Holland yhdistää nuorten sosiaalisen pääoman hankkimisen kouluun ja siellä tapahtuvaan verkostoitumiseen. Sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman hankkiminen kulkevatkin etenkin nuoruudessa käsi kädessä, sillä molempien ensisijainen lähde on useimmiten koulu – informaalina tilana ja yhteisönä sekä formaalina oppimisen paikkana. Tilallisia ja ajallisia tekijöitä on tutkinut myös Ani Wierenga (2009) pitkittäistutkimuksessaan australialaisnuorten parissa. Tutkimuksessaan hän kartoitti maalaisalueella asuvien nuorten valintoja aikuistumisen kynnyksellä. Wierengan projektissa asuinalueen eristyneisyys oli keskeinen nuorten valintoja määrittävä tekijä. Tutkimuksensa pohjalta Wierenga tutki niitä resursseja, joita nuorilla oli käytettävissään, kun he tekivät koulutus- ja elämänvalintojaan. Hollandin tapaan, myös Wierenga kritisoi perinteistä pääomateoretisointia, jossa nuoria ei nähdä aktiivisina pääoman kerryttäjinä ja tuottajina (Wierenga 2009, 175).

Wierenga puhuu resursseista, jotka muokkaavat nuorten mahdollisuuksia rakentaa aikuista elämää. Hän erottaa toisistaan resurssit, jotka tosiasiallisesti ovat nuorten saatavilla (*resources-at-hand*) ja resurssit, jotka tosiasiallisesti eivät ole kaikkien ulottuvissa (*resources-out-there*). Saatavilla olevat resurssit ovat niitä, joita nuori voi käyttää tehdessään elämänvalintoja, kuten läheisten ihmisten elämäntarinat, joihin peilata omia valintojaan. Toiset, rajatusti saatavilla olevat resurssit taas voivat tarkoittaa esimerkiksi jatkokoulutuspaikkoja, jotka voivat näennäisesti olla kaikkien nuorten saavutettavissa, mutta tosiasiallisesti niiden hyödyntäminen vaatisi nuorelta ehkä suhteettoman paljon voimavaroja. Tällaisia resursseja ovat maalaisseuduilla eläville nuorille esimerkiksi tietyt koulutusmahdollisuudet, joiden perässä olisi oltava valmis muuttamaan todella kauas ilman läheisten tukiverkkoa. (Wierenga 2009, 127–128.) Wierengan huomio koulutusresurssien saavutettavuudesta liittyy kulttuurisen pääoman vajeeseen: kuinka monilla nuorilla on tosiasiallinen mahdollisuus päästä näiden koulutuspalvelujen ja instituutioiden piiriin omista lähtökohdistaan?

Wierengan tutkimuksessa sosiaaliset suhteet näyttäytyvät ennen kaikkea ”luotettuina ja merkitsevinä läheisinä” (*trusted others*). Laajemmilla verkostoilla on tärkeä merkitys ideoiden tuojina ja maailmankuvan laajentajina, minkä lisäksi sosiaaliset suhteet voivat myös auttaa tavoitteiden saavuttamisessa. Wierengan tutkimuksessa etenkin tyttöjen kohdalla ympärillä olevat naiset ja median tuottama kuvasto muualta maailmasta vaikuttivat heidän ajatuksiinsa tulevaisuudesta. Pojilla haaveet olivat useammin sidoksissa kotikylään. (Wierenga 2009, 60–61.) Nuorena tehdään elämänvalinnallisia päätöksiä, jotka määrittävät tulevaisuuden suuntaa. Näinä ”totuuden hetkinä” läheisten tuki on usein ratkaisevassa asemassa. Wierenga puhuu liittolaisista tai valmentajista, jotka kannustavat oikealla hetkellä monin tavoin: vahvistamalla nuoren arviota itsestään ”*tuo on sinun juttusi*” ja tarjoamalla materiaalista tukea ”*voin heittää sinut sinne*

[työhaastatteluun]” (Wierenga 2009, 144). Aikuisten liittolaisten puutteessa toverisuhteet nousevat yhä tärkeämmiksi tekijöiksi päätöksenteon tukena. Epävarmoissa tilanteissa on helpompi tehdä valinta, jossa ei ainakaan jää yksin eli valita samoin kuin ystävät valitsevat. (Wierenga 2009, 80–84.)

Tarja Tolonen on käsitellyt sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman ilmenemistä suomalaisten nuorten arjessa. Tolonen sitoo kulttuurisen pääoman Bourdieun tapaan luokkakysymykseen – nuoret, joilla kulttuurista pääomaa on, ottavat sen itsestäänselvyytensä (esimerkiksi korkeakoulutuksen hankkimisen). Tolosen tutkimuksessa ”menestyvien” nuorten haastatteluista käy nopeasti ilmi, että heillä on paljon erilaisia pääomia, joiden kasaantuminen liittyy vahvasti yhteiskuntaluokkaan. Kulttuurinen pääoma on erityisen sidoksissa perhetaustaan. Sosiaalisen pääoman kerryttäminen ja hyödyntäminen vaikuttaa kuitenkin olevan joustavammin mahdollista kaikille yhteiskuntaluokille. (Tolonen 2007, 34–35.) Sosiaalisen pääoman lähteiksi varsinkin heikommista lähtökohdista tulevien nuorten kohdalla tulee ymmärtää muut tahot kuin järjestäytyneet kerhot ja verkostot – sosiaalista tukea saadaan ennen kaikkea ympäröiviltä yksilöiltä, kuten kaveripiiristä, yksittäisiltä viranomaisilta tai opettajilta. (Tolonen 2009, 153, 161–162.)

4.3 Maahanmuuttajanuorten pääomat

Tracey Reynolds on tutkimuksessaan karibialaisten nuorten etnisistä identiteeteistä soveltanut Putnamin sosiaalisen pääoman käsitettä. Reynolds havaitsi, että samaa etnistä alkuperää olevien nuorten ystävyysuhteet olivat usein sitovan (*bonding*) sosiaalisen pääoman suhteita samaa etnistä ryhmää olevien henkilöiden kanssa. Sen sijaan etnisyyden rajat ylittävät suhteet eivät nousseet niin tärkeiksi, vaan pikemminkin satunnaisiksi kavereuksiksi. Reynolds myös havaitsi, että lapsuudessa ystävyysuhteet ylittivät helpommin etnisyyksien rajat – teini-ikään tultaessa ystävyysuhteet keskittyivät saman taustaisiin kavereihin. Yhtenä syynä tähän Reynolds pitää aikuistumiseen kuuluvaa identiteettityötä – omaa taustaa ja etnisyyttä pohditaan enemmän, jolloin kuuluvuuden tunne saman taustaisten ystävien kanssa lisääntyy. Samaan tapaan kuin Antti Kivijärven (2015, 100–102) tutkimuksissa Suomessa, myös tässä aineistossa maahanmuuttajien keskinäisiin ystävyysuhteisiin liitettiin sanaton ymmärrys, jolloin kaikkea kulttuuriin liittyvää ei tarvitse erikseen selittää. (Reynolds 2007, 73–77.)

Helena Helve nostaa esiin Reynoldsin tutkimuksen varjopuolen: sitovan sosiaalisen pääoman suhteita ei mielletä eteenpäin vieviksi, vaan niissä on vaarana yhteisön normeihin jumiutuminen, jolloin yhteisö ja sen jäsenet voivat jäädä syrjään muusta yhteiskunnasta. Tämä haittaa etenkin maahanmuuttajanuorten integroitumista ja uuteen yhteiskuntaan osalliseksi pääsemistä. (Helve

2007, 105.) Sitovan pääoman suhteet tuovat yksilölle paljon resursseja, jotka tukevat hänen pärjäämistään, mutta niiden rinnalle kaivataan varsinkin aikuisuuteen kasvaessa yhdistävän pääoman suhteita, jotka helpottavat pääsyä uusien resurssien äärelle.

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ja heidän vanhempansa uskovat usein koulutuksen avaavan ovia uudessa kotimaassa ja sen hankkimista pidetään erittäin tärkeänä. Valitettavasti kulttuurisen pääoman vaje hankaloittaa monen nuoren opintopolkua, sillä huomattava osa opinnoissa tarvittavasta tuesta ja resursseista saadaan koulun ulkopuolelta, kuten vanhemmilta. (Stevens 2011, 134–137.) Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on kuitenkin toisenlaista kulttuurista pääomaa: viime vuosina monikulttuurisen kasvatuksen yhteydessä on hahmoteltu monikulttuurisen pääoman käsitettä (ks. Olneck 2000; Poyatos Matas & Bridges 2008). Käsitteen taustalla on globalisoitua maailma ja lisääntyvä maahanmuutto, joiden uskotaan vaikuttavan myös siihen, minkälaisia tietoja ja taitoja eli kulttuurista pääomaa yhteiskunnissa tarvitaan. Monikulttuurinen pääoma on kielten ja kulttuurien ymmärrystä, joita monikulttuurisessa maailmassa tarvitaan. (Poyatos Matas & Bridges 2008, 14). Monikulttuurinen pääoma kietoutuu sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. Maahanmuuttajanuorten monikulttuurisen pääoman tunnistaminen ja tukeminen voivat auttaa heitä hyödyntämään sitä tulevaisuuden työmarkkinoilla.

Anne Alitolppa-Niitamo käsittelee tutkimuksissaan Suomen somaliyhteisöstä sosiaalisen pääoman ulottuvuuksia niin ikään Putnamin sitovien ja silloittavien suhteiden kautta. Alitolppa-Niitamon mukaan perhe on maahanmuuttajien ensisijainen sitovan sosiaalisen pääoman lähde ja somaliyhteisössä tätä pääomaa on perinteisesti ollut tarjolla runsaasti. Myös Janet Holland mainitsee etnisiin vähemmistöihin kuuluvien nuorten usein nauttivan suvun ja laajennetun perheen takaamasta sitovasta pääomasta. Laajennetut perheet ylittivät usein maantieteelliset sekä sukupolvirajat, jolloin niistä muodostui jäsenilleen myös yhdistävän pääoman suhteita. (Holland 2009, 344.)

Alitolppa-Niitamon mukaan, sukupolvien ja sukupuolien välinen eritahtinen akkulturaatio saattaa tosin verottaa perhesiteiden tuomia etuja. Silloittavan sosiaalisen pääoman suhteet syntyvät varsinkin tuoreilla maahanmuuttajilla useimmiten etnisen yhteisön sisällä. Kauemmin maassa olleet avustavat yhteisön uusia jäseniä uuden kotimaan kulttuurin, kuten arvojen ja normien, mutta myös koulutuksen ja työelämän suhteen. (Alitolppa-Niitamo 2004, 91–92.) Näiden kahden lisäksi Alitolppa-Niitamo nostaa esille linkittävän sosiaalisen pääoman (*linking social capital*) käsitteen. Linkittävän pääoman tehtävänä on yhdistää nimenomaan eri yhteiskuntaluokkia niihin, joilla on valtaa, statusta ja pääomia. Vasta maahan saapuneiden maahanmuuttajien kohdalla tämä yleensä jää toteutumatta. Tilanne ei usein korjaudu myöhemminkään, sillä yhteiskunnan syrjivien rakenteiden

ja ennakkoluulojen vuoksi, etniset yhteisöt eivät juuri pääse luomaan siteitä yhteiskunnan ”huipulle”. Parhaiten linkittävää pääomaa on tarjolla lapsille koulussa, opettajien ja tovereiden kautta. (Alitolppa-Niitamo 2004, 93.)

4.4 Tässä tutkielmassa sovellettava teoreettinen näkökulma

Tutkielmani aiheena on maahanmuuttajanuorten kokemat ongelmat ammatillisessa koulutuksessa ja heidän vertaismentoroinnista saamansa apu näiden ongelmien ratkaisemiseen. Tarkastelen aineistoani myös sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman näkökulmasta: miten pääomat näkyvät nuorten kertomuksissa koulutuspolun ongelmista ja etenkin ongelmien ratkaisuprosessissa. Tutkielmani aiheessa kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman toisiinsa kietoutunut luonne on selkeästi läsnä, kun sosiaalisesta toiminnasta saadun hyödyn toivotaan edesauttavan koulutuksessa pysymistä ja tutkinnon hankkimista. Toisaalta koulutukseen osallistuminen on mahdollistanut tämän vertaissuhteen syntymisen.

Haastattelemieni nuorien kohdalla, koulutuksen hankkiminen lisääisi selvästi heidän kulttuurista pääomaansa, kun taas koulutuksen keskeytyminen johtaisi pääomavajeeseen. Bourdieun teorian mukaisesti käsittelen pääomia yksilön näkökulmasta, heidän resursseinaan, joiden avulla edetä yhteiskunnassa. Varsinkin hiljattain maahan muuttaneilla taloudelliset resurssit jäävät usein kantaväestöä heikommiksi, jolloin muiden pääomien merkitys korostuu. Vertaismentoritoimintaan osallistuminen on tietoista sosiaalisen pääoman hankkimista. Mentorointisuhteista voi syntyä myös ystävyyssuhteita, jotka tuovat Putnamin sitovien sosiaalisten suhteiden mukaisia hyötyjä: emotionaalista tukea ja solidaarisuutta. Vertaismentorit ovat kuitenkin jo opiskelunsa suorittaneita tai niiden loppuvaiheessa olevia, usein menestyksekkäästi uuteen yhteiskuntaan integroituneita nuoria, jolloin kyseessä on mahdollisesti myös silloittavan pääoman suhde. Osassa maahanmuuttajiin liittyvästä tutkimuksesta, tällaisten suhteiden painotetaan olevan pääasiassa suhteita valtaväestöön kuuluvien kanssa (esim. Lancee 2012, 28–30), mutta toisaalta myös saman etnisen ryhmän sisällä solmitut suhteet pidempään maassa olleiden ja uusien tulijoiden välillä tarjoavat joidenkin tutkijoiden mukaan parhaimmillaan silloittavan pääoman etuja (esim. Alitolppa-Niitamo 2004, 91–92).

Kolmas tutkimuskysymykseni koskee sitä, millaisia merkityksiä sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma saavat koulutuspolulla ja vertaismentoroinnissa. Aiemmissa luvuissa pohjustamani tutkimuskysymykset nuorten kohtaamista opiskeluongelmista ja vertaismentoroinnista niiden ratkaisukeinona ovat niin ikään tulkittavissa sosiaalisesta ja kulttuurisesta viitekehyksestä käsin. Opiskeluongelmien voidaan odottaa liittyvän kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman vajeeseen ja

vertaistoiminnan vastaavan tähän vajeeseen. Teoreettisen pohdinnan myötä tavoitteenani on laajentaa tutkielmani tulokset osaksi laajempaa yhteiskuntapoliittista keskustelua siitä, miten palvelujärjestelmää tulisi tulevaisuudessa kehittää.

5. Aineisto ja menetelmät

Luvussa viisi kerron työni tutkimusprosessista ja aineiston keruusta sekä käyttämästäni analyysimenetelmästä. Luku kuusi esittelee analyysin tuloksia, ensin tyyppitarinoiden kautta ja sitten purkamalla tarinat analyysityökalun avulla vaihe kerrallaan. Tarkastelen analyysiluvussa omia tuloksiani myös aiemman tutkimuksen valossa ja laajennan tarkastelua kolmannen tutkimuskysymyksen myötä teoreettiselle tasolle. Luvun päätteeksi vedän tulokseni yhteen ja arvioin analyysimenetelmäni käyttöä sekä tulosteni luotettavuutta. Viimeisen luvun johtopäätöksissä liitän tutkielmani tulokset osaksi laajempaa yhteiskuntapoliittista keskustelua.

5.1 Aineiston keruu

Toteutin tutkimuksen laadullisena haastattelututkimuksena. Laadullinen tutkimusmenetelmä toimii silloin, kun halutaan tarkastella jotain ilmiötä kokonaisuutena, sen loogista rakennetta (Alasuutari 2011, 30). Haastatteluista koostuva aineisto on tyypillisesti hyvin runsas ja sitä analysoimalla on mahdollista löytää uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä – tutkielmani toteuttamiseen laadullinen haastattelumenetelmä sopii hyvin, sillä tavoitteena on muodostaa mahdollisimman kattava kuva maahanmuuttajataustaisten nuorten opintojen etenemiseen liittyvistä ongelmista sekä niiden selvittämisestä vertaismentoroinnin avulla. Puolistrukturoitu tai strukturoimaton haastattelu on hyvä keino monisyisen ja sensitiivisenkin aiheen tutkimiseen, sillä näin tutkija ei tule etukäteen liikaa rajanneeksi tutkimuksen mahdollisia tuloksia (Ruusuvaari & Tiittula 2009, 12). Haastateltavani olivat MUN KAVERI -hankkeen vertaismentorointiohjelman osallistuneita maahanmuuttajataustaisia nuoria ja haastateltavat tavoitin hanketta vetävän järjestön kautta. Maahanmuuttajien työ, koulutus ja kulttuuri ry toimii Espoossa, jossa myös heidän toimistonsa sijaitsee. Toimistolla järjestetään monenlaista maahanmuuttajille suunnattua toimintaa: kulttuuri-iltoja, pelailua, opintopiiriä ja vain naisille tarkoitettuja teehetkiä, minkä lisäksi tiloissa toimii myös somalialaisten elintarvikkeiden kauppa. Vaikka järjestö on periaatteessa avoin kaikille maahanmuuttajaryhmille, painottuu oman arvioni mukaan aktiivisissa osallistujissa somalitausta.

Tällainen keskittyminen on järjestöille tyypillistä, kun aktiivijäsenet vetävät toimintaan mukaan oman lähipiirinsä jäseniä.

Hankkeen puitteissa järjestettyä opintopiiriä ja vertaismentorointia on mainostettu hankkeen yhteistyökumppanina olleessa ammattiopistossa. Osa opiskelijoiden ohjauksesta tapahtui koululla, mutta toimintaa jatkettiin usein järjestön tiloissa. Koska osa haastateltavistani oli koulun opiskelijoita, hain oppilaitokselta tutkimusluvan ennen haastattelujen aloittamista. Osallistuin myös alkusyksystä koululla järjestettyyn kotiväeniltaan. Kaikki haastattelut pidettiin järjestön toimistolla, sillä se oli nuorillekin ennestään tuttu tila: haastatteluissa toimistoa kuvailtiin helppona paikkana olla oma itsensä ja eräs nuori mainitsi toimiston olevan myös eräänlainen ”maahanmuuttajien nuorisotila”.

Ennen varsinaisia haastatteluja kävin järjestön toimistolla tapaamassa aktiiveja ja järjestön yhteyshenkilöä, jolloin kävimme alustavia keskusteluja hankkeesta ja siihen osallistuneista nuorista. Alkuperäinen suunnitelmani oli, että järjestän yhden ryhmäkeskustelun, johon osallistuu hankkeessa olleita mentoreja, ”koulutuslähettiläitä”. Uskoin, että heidän kanssaan asioista voitaisiin puhua yleisemmällä tasolla, jolloin aiheen sensitiivisyys ei vaatisi kahdenkeskistä haastattelutilannetta. Ennakko-oletukseni oli myös, että mentoreiksi on valikoitunut suhteellisen hyvin suomalaiseen yhteiskuntaan integroituneita ja aktiivisia nuoria. Heidän tehtävänsä sisältää tietynlaista kulttuuritulkkausta, joten he todennäköisesti osaavat jo lähtökohtaisesti vertailla suomalaista kulttuuria muihin. Lisäksi uskoin, että ryhmäkeskustelussa nuoret voivat ruokkia toisiaan, jolloin keskusteluun saadaan enemmän näkökulmia, joista asiaa voidaan tarkastella. Ryhmäkeskustelujen rikkaus onkin niiden moniäänisyydessä. Tämä on erityisen arvokasta, kun halutaan tutkia ihmisten tekemiä tulkintoja ja merkitysten antamista eri ilmiöille sekä jaettuja normeja ja arvoja. (Pietilä 2017, 89–90.) Ryhmäkeskustelua suunnitellessa on myös syytä varautua siihen, että vuorovaikutustilanne epäonnistuu. Hankaluuksia voivat aiheuttaa liian aktiiviset tai dominoivat keskustelijat, jotka peittävät erimieliset alleen jyräävällä retoriikalla. Keskustelu saattaa olla varovaista ja yksipuolista, jolloin haastatteliija voi sitoa kommentteja toisiinsa vertailemalla puheenvuoroja keskenään tai rinnastamalla niitä. (Pietilä 2017, 90–92.)

Ryhmäkeskusteluun osallistui lopulta viisi henkilöä. Heillä oli yllättäen hieman poikkeavia tittleitä: mukana oli niin nuoria koulutuslähettiläitä kuin yksi vanhempikin ohjaaja, joka oli jo pidemmän aikaa tehnyt vapaaehtoistyötä järjestössä opiskelijoiden ohjaamisen ja auttamisen parissa. Ryhmähaastattelussa oli mukana sekä kaksi naista ja kolme miestä. Keskustelutilanne onnistui alun hämmennyksestä huolimatta kohtalaisen hyvin. Pari osallistujista oli hiljaisempia ja toinen heistä poistui välillä haastattelutilanteesta. Jatkoin keskustelua asiaa huomioimatta.

Aktiivisimmat keskustelijat olin tavannut lyhyesti jo aiemmin toimistolla vieraillessani ja he jakoivat runsaasti omia ja läheistensä kokemuksia sekä kuvailivat ohjaamiensa nuorten ongelmia. Usein myös suomalaista yhteiskuntaa kommentoitiin yleisemmällä tasolla.

Halusin haastatella hankkeesta apua saaneita opiskelijoita kahden kesken. Sovimme järjestön yhteyshenkilön kanssa, että hän järjestää haastattelukerroille paikalle 2–3 nuorta. Ensimmäisellä haastattelukerralla haastateltavat nuoret olivatkin koulutuslähettiläitä, eivätkä opiskelijoita ja toinen heistä oli osallistunut myös ryhmäkeskusteluun. Ilmeisesti minun ja järjestön yhteyshenkilön välisessä viestinnässä oli ollut epäselvyyksiä. Haastattelin kuitenkin myös paikalla olleet mentorit kahden kesken. Osassa lopuista kahdenkeskisistä haastatteluista toistui sama ilmiö: nuoret kertoivat olleensa mukana myös auttajan roolissa. Tämä havainto osoittautui tutkielmassani keskeiseksi: vertaistuki oli hyvin kaksisuuntaista ja autetuista tuli usein myöhemmin itse auttajia.

Loppujen lopuksi aineistoni koostuu kahdeksasta haastattelusta, joista yksi on ryhmähaastattelu. Yhteensä haastatteluihin osallistui kymmenen henkilöä, joista mentoreita oli kuusi ja ohjattavia neljä. Kaikki ohjattavat haastattelin kahden kesken, mentoreita sekä kahden kesken että ryhmässä. Parin haastattelun kohdalla nuoren lajittelu mentoriksi tai ohjattavaksi oli kaksoisroolin takia epäselvää, jolloin päädyin merkitsemään hänen roolinsa sen mukaan, kumpi puoli haastattelussa vahvemmin nousi esiin. Tutkielman kannalta on merkittävää, että haastattelujen sisältö ei juuri riippunut haastateltavan asemasta. Aineiston yksimielisyyteen vaikutti todennäköisesti se, että myös mentoreilla oli lähiajalta omia kokemuksia maahanmuuttajataustaisina opiskelijoina ja usein myös avunsaajina. Yksilöhaastateltavat olivat kaikki 18–22-vuotiaita miehiä, jotka olivat pääasiassa somalitaustaisia, mikä myös selittää aineiston yksimielisyyttä. Suurimmalla osalla haastatelluista ammatilliset opinnot olivat vielä kesken, mutta varsinkin mentorit olivat opintojensa loppusuoralla.

Haastateltujen joukossa oli sekä ensimmäisen että toisen sukupolven maahanmuuttajia. Suomeen muuttaneiden keskuudessa muuttoikä vaihteli pikkulapsesta teini-ikäiseen. Yllätyksekseni myöskään tämä ei vaikuttanut ratkaisevasti haastattelujen sisältöön: myös Suomessa syntyneet kamppailivat kielellisten haasteiden parissa, olivat kokeneet tukiverkkojen riittämättömyyden ja pitivät koulutusjärjestelmää itselleen epäselvänä. Monet Suomessa syntyneet haastatellut myös määrittelivät itsensä puheessa somaleiksi ja toisinaan viittasivat itseensä maahanmuuttajina (tulkitsin tämän olevan puheessa helpompaa kuin maahanmuuttajataustainen-termin käyttö) tai vähintään tunsivat vahvaa yhteyttä muihin maahanmuuttajiin. Lisäksi useammilla nuorilla oli kokemusta ulkomailla asumisesta tai muuttoliikkeestä kahden maan välillä; kokemuksia oli erityisesti Englannista, jossa on huomattava somaliyhteisö ja paljon sukulaisia ja tuttavuuksia. Haastateltavat myös vertailivat keskenään Suomen ja Englannin järjestelmiä ja kotouttamistoimia.

5.2 Eettiset kysymykset tutkimusprosessissa

Haastatteluihin valmistautuessa pohdin tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Niihin tuli kiinnittää erityistä huomiota, sillä haastatteluissa saattoi nousta esille sensitiivisiä asioita. Haastatteleman nuoret olivat kaikki täysi-ikäisiä, joten ikää ei yksistään tarvinnut pitää haavoittavana tekijänä. Sen sijaan haastateltavat kuuluvat vähemmistöryhmään ja haastattelun tarkoituksena on keskustella haastateltavan kohtaamista vaikeuksista, joten yritin valmistautua haastatteluihin etukäteen mahdollisimman hyvin. Valmistautuessa on apua huolellisesta taustakirjallisuuteen tutustumisesta, jotta tutkimuskenttä olisi haastattelijalle mahdollisimman tuttu. Haastateltavalle tulee tehdä selväksi, että haastattelu on täysin vapaaehtoinen ja että tilanne voidaan keskeyttää koska vain, mikäli hän niin tahtoo, ilman erityistä syytä. (Luomanen & Nikander 2018, 246–248.) Nuoret allekirjoittivat haastattelun aluksi suostumuslomakkeen, jossa kerrattiin heidän oikeutensa keskeyttää haastattelu tai kieltää sen käyttäminen myös jälkikäteen. Lisäksi kerroin aineiston (äänitallenteen ja litteraatin) käytöstä ja tuhoamisesta sekä vastausten anonymisoinnista. Tutustuessani muihin aihepiiristä tehtyihin haastattelututkimuksiin, päätin, että viittaan sitaateissa haastateltuihin ainoastaan roolin ja järjestysnumeron mukaan: merkitsin mentorit M:llä ja ohjattavat O:lla. Tarkemmat tunnistetiedot eivät mielestäni ole tarpeellisia, eikä niiden käyttäminen ole tässä yhteydessä perusteltua anonymiteetin vaarantamisen kustannuksella.

Vaikka haastattelutilanteessa on pyrittävä tasa-arvoisuuteen ja mahdollisimman avoimeen kohtaamiseen, tutkittavan ja tutkijan välillä on silti selvä valta-asetelma. Haastattelijana minun tuli tiedostaa etenkin suomalaisuuteni ja korkeakoulutettu taustani sekä sukupuoleni nuorena naisena. Haastattelutilanteessa minulla oli lisäksi tutkijan ammattirooli. Haastattelutilanteessa sekä analyysivaiheessa oli syytä huomioda se, että ammattiroolini, kulttuuriset tekijät ja ulkonäköni vaikuttivat siihen, mitä nuoret halusivat haastatteluissa tuoda esille ja miten. Maahanmuuttajanuoria tutkinut Veronika Honkasalo huomioi tilanteen etenkin antamalla haastateltaville tilaa: omasta taustasta kertomiseen ei painostettu, vaan nuoret saivat itse päättää, mitä haluavat tuoda esille. Lisäksi keskusteluun jätettiin tilaa rasismikokemuksista kertomisille, mikäli nuoret niistä oma-aloitteisesti puhuisivat. (Honkasalo 2011, 64.) Itse en myöskään pyytänyt nuoria kertomaan yksityiskohtia taustastaan, esimerkiksi alkuperäistä kotimaataan, vaikka se lähes kaikissa haastatteluissa tulikin esille.

Maahanmuuttajia haastatellessa kulttuurierot voivat aiheuttaa haasteita, joiden vuoksi pahimmillaan haastattelun tavoitteet eivät täyty. Varsinkin, jos haastateltava on ollut maassa vain lyhyen aikaa, hän ei välttämättä ole täysin tietoinen, mihin on lupautunut. Lisäksi haastateltavalla saattaa olla

muista motiiveja haastatteluun osallistumiseen kuin vain tutkimustyön avustaminen. Esimerkiksi toiveet ystävystymisestä ja viranomaistoimintaan (kuten turvapaikkaprosessiin) vaikuttamisesta ovat mahdollisia. (Rastas 2009, 98–100.) Oman aineistoni haastateltavat kertoivat heille ilmeisen tärkeän järjestön hanketoiminnasta, jolla on määräaikainen rahoitus. On mahdollista, että haastatellut halusivat antaa toiminnan tuloksellisuudesta ulospäin mahdollisimman hyvän kuvan, eikä mahdollisia epäkohtia toiminnan järjestämisessä tahdottu liiaksi korostaa.

Kulttuurierot saattavat harhauttaa tutkijaa aineiston analyysivaiheessa. Liian pitkälle menevät tulkinnat ovat mahdollisia, ellei tutkittavan kulttuuria ymmärrä. (Rastas 2009, 87.) Itse kerroin haastateltaville lyhyesti haastattelun aluksi siitä, miksi tutkimus tehdään ja mihin tarkoitukseen sitä käytetään. Lisäksi haastateltavat hankkinut järjestön työntekijä oli etukäteen kertonut nuorille haastattelujen tarkoituksesta hankkeen kannalta. Itse selvensin lisäksi, miten työ liittyy opintoihini. Painotin mahdollisuutta puhua vapaasti ja anonyymisti sekä asemaani ulkopuolisena ja puolueettomana tutkijana.

Kulttuurisiin seikkoihin varautuminen tuntui etukäteen hieman hankalalta. Järjestön toimistolla, jossa haastattelut pidettiin, oli mielestäni aina lämmin ja vastaanottavainen ilmapiiri. Samalla tunsin itseni vahvasti ulkopuoliseksi vierailijaksi, joka on käymässä heidän omassa tilassaan. Halusin kunnioittaa tätä vierailijan roolia, kiinnittämällä huomiota esimerkiksi pukeutumiseeni. Pyrin olemaan tietotasostani ja omista lähtökohdistani haastateltaville mahdollisimman avoin. Kysyin, mikäli jokin asia oli minulle epäselvää, mutta samalla varoin tarttumasta liian hanakasti ja kyseenalaistaen asioihin, jotka liittyivät haastateltavien kulttuuriin tai uskontoon. Pidän selvänä, että taustani vaikutti paljonkin siihen, mitä haastateltavat minulle kertoivat. Esimerkiksi rasismia ei suoraan mainittu haastatteluissa kuin pari kertaa ja silloinkin pienellä varauksella. Lisäksi haastatteluissa oli löydettävissä jonkin verran diskursseja, jotka voidaan tulkita vastapuheeksi maahanmuuttajiin liitettyihin negatiivisiin stereotypioihin (Peltola 2010, 76–78). Uskon, että minun ja haastateltavien suhteellisen pieni ikäero helpotti kommunikointia – nuoret ovat lisäksi opinnoissaan päivittäin tekemisissä suomalaisten nuorten kanssa ja he ovat todennäköisesti kohtalaisen tottuneita kahden kulttuurin välissä pujotteluun.

5.3 Haastatteluprosessi

Valmistin haastatteluja varten kaksi väljää haastattelurunkoa, toisen mentoreille ja toisen ohjattaville. Molemmat rungot käsittelivät samoja teemoja: mentorointia, opiskeluongelmia, tukiverkkoa ja tulevaisuutta. Teemat kuitenkin käytiin läpi melko vapaassa järjestyksessä ja lopuksi lähinnä tarkastin, että kaikki oleellinen on tullut haastattelussa käsitellyksi. Käytin tutkimuksessani

narratiivista analyysimenetelmää, jonka pyrin ottamaan huomioon myös kysymyksiä muotoillessani. Narratiivisessa tutkimuksessa suositaan tiukan haastatteluotteen sijaan kysymyksiä, jotka hakevat vastauksiksi kertomuksia. Kertomuksissa kuulijalle tehdään tapahtumien raportoinnin lisäksi selväksi, miksi kertoja tuo juuri tämän kokemuksen esille. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 198–199).

Toiveenani oli, että haastateltavat kertoisivat kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti. Yritin kiinnittää kysymykset ajanmääreisiin: miten päätyi mukaan hankkeeseen ja mitä omassa ajattelussa on muuttunut tietyn ajanjakson sisällä. Tavoitteeni onnistui osittain. Toiset haastateltavat kertoivat asioista hyvin laveasti ja oma-aloitteisesti. He myös toivat esille runsaasti tarinoita omista ja lähipiirinsä kokemuksista. Nämä haastattelut täyttivät helposti kertomushaastattelujen tavoitteet. Osa varsinkin kielitaidoltaan epävarmempien haastateltavien kanssa tehdyistä haastatteluista muistuttivat enemmän perinteistä kysymys–vastaus -mallia. En kuitenkaan pidä sitä epäonnistuneena, sillä aiheen omakohtaisuus teki yleensä lyhyemmistäkin vastauksista eräänlaisia kertomuksia, joista narratiivit ovat hyvin löydettävissä.

Kahdessa haastattelussa kielimuuri asetti hieman haastetta. Etenkin abstraktimpien kysymysten kohdalla haastateltava ei täysin ymmärtänyt mitä kysyin, vaan vastasi asian vierestä. Tilannetta ei aina korjannut myöskään kysymyksen uudelleenmuotoilu. Ohitin tällaiset tilanteet ja palasin asiaan mahdollisesti myöhemmin haastattelussa toisesta näkökulmasta. Pääasiassa haastateltavani puhuivat kuitenkin hyvää suomea ja pystyivät oman arvioni mukaan sanoittamaan asioita hyvin. Toisinaan autoin heitä täsmentämään tiettyjä asioita, mikäli jokin käsite oli hukassa. Pyrin myös kiinnittämään itse huomioita käyttämäni kieleen ja avaamaan mahdollisesti hankalia termejä, kuten ”mentor” (hankkeen puitteissa ei varsinaisesti puhuttu mentoroinnista, vaan vertaistuesta ja mentoreista ”koulutuslähettinä”).

5.4 Narratiivinen tutkimusmenetelmä

Ihminen rakentaa kokemaansa kertomuksen kautta: tyypillistä on, että kokemus nähdään kronologisesti etenevänä tarinana, jossa käännekohtat painottuvat (Alasuutari 2011, 98). Tutkielmassani haluan kartoittaa yksilöiden kokemuksia, joten narratiivinen analyysimenetelmä istuu tutkimukseni tavoitteisiin. Narratiivisessa tutkimuksessa kertomus on tiedon välittäjä ja rakentaja. Kertojalla on valta ratkaista, mitä hän haluaa tuoda esille. Narratiivista tutkimusta onkin pidetty hyvänä keinona tuoda esiin valtavirran ja yhteiskunnan normaalin ulkopuolella olevien henkilöiden kokemuksia ulossulkemisesta ja erilaisesta todellisuudesta. (Toiviainen 2019.) Tämä on mielestäni keskeistä myös omassa työssäni, jossa tärkeää on tutkittavan näkökulman esiintuominen

ja kokemusasiantuntijuus. Valitsin narratiivisuuden tutkimusmenetelmäksi juuri korostaakseni haastateltujen nuorten kokemusten ja oman tarinan merkitystä. Työni tavoitteena on paikantaa haastateltujen kohtaamia ongelmia ja ratkaisumalleja, joiden ilmeneminen on sidottu ajalliseen prosessiin, joka tulee näkyväksi narratiivisessa tutkimuksessa. Lisäksi koen narratiivien etsimisen ja hahmottamisen mielenkiintoisena ja sopivan haastavana tapana käsitellä aineistoa.

Narratiivinen tutkimus on luonteeltaan poikkitieteellistä ja rikasta, mutta analyysin tekeminen ei välttämättä ole yksinkertaista: yksioikoista ja kaikenkattavaa menetelmää narratiiviselle analyysille ei ole, vaan menetelmää tulee pikemminkin ajatella tutkijan työkaluna, joka auttaa tekstin jäsentämisessä antamalla valmiita vastauksia. (Squire ym. 2013, 1–2.) Narratiivista tutkimusta yhdistäväksi tekijäksi nousee *aika*, yksittäisten tapahtumien sitominen yhteen kertomukseen tietyn ajanjakson sisällä. Kertomukset kuvaavat usein muutosta ja muutosprosessia, jonka kertoja tuo esiin (Squire ym. 2013, 11–12.) Narratiivinen tutkimus on hyvin kontekstisidonnaista: se, millaisia asioita haastateltava kertoo ja miten, on väistämättä yhteydessä haastatteliijaan ja keskustelutilanteeseen (Phoenix 2013, 75).

Aiemmin kerroin pohtineeni haastattelijan asemaani esimerkiksi kulttuurin ja ammattiroolin näkökulmasta. Uskon, että haastatellut halusivat lähtökohtaisesti antaa itsestään hyvän ja edustavan kuvan, mikä on luonnollista ja maahanmuuttajiin liitettyjen negatiivisten stereotyyppien valossa myös vastapuheeksi tulkittavaa. Kohtalaisen lyhyiden haastatteluhetkien aikana, ei omiin menneisyyden ongelmallisiin valintoihin juuri haluttu syventyä, vaikka ne keskusteluissa saattoivatkin keskustelussa nousta esille. Sen sijaan kertomuksissa korostui oman aktiivisuuden ja ”ryhdistymisen” seurauksena tapahtunut myönteinen muutos, joka oli vaatinut paljon töitä.

Identiteettiä rakennetaan kertomusten kautta. Kun ihmiset kertovat omasta historiastaan, he usein nojaavat avainkertomuksiin (*key narratives*) – käännteentekeviin hetkiin, joiden merkittävyyden ovat jo aiemmin havainneet ja ”opetelleet” kerrottaviksi osiksi elämäntarinaansa, jota haluavat itsestään kertoa. Narratiivisessa tutkimuksessa keskittyminen näihin kertomuksen käännekohtiin paljastaa haastatellusta tarinan juonen lisäksi huomattavan paljon hänen identiteetistään sekä siitä, millaisena haluaa kuulijan näkevän hänet. (Phoenix 2013, 75–79.) Tietty konteksti tuottaa tietynlaisia tarinoita.

5.5 Greimasilainen aktanttimalli

Narratiivisen menetelmän työkaluna käytin greimasilaista aktanttimallia. Greimasilaisen narratiivisen analyysin pohjana on havainto siitä, miten kertomukset ja sadut noudattavat samaa kaavaa. Kertomuksista on sen mukaan aina löydettävissä tietyt toimijat, jotka täyttävät eri rooleja.

A. J. Greimas kiinnitti erityisesti huomiota toimijoiden välisiin suhteisiin; niiden haluihin, tavoitteisiin ja näiden vastakkaisuuksiin. Analyysityötä selkiyttääkseen Greimas loi aktanttimallin, joka on narratiivisen kieliopin peruskaava ja jossa huomioidaan kuuden aktantin väliset suhteet. Aktantteja eli suhdekategorioita ovat subjekti, objekti, lähettäjä, vastaanottaja, auttaja ja vastustaja. (Korhonen & Oksanen 1997, 56–57.) Valitsin aktanttimallin analyysini työkaluksi, sillä tutkimuskysymykseni keskittyvät nimenomaan haasteiden (vastustajien) sekä ratkaisuvaihtoehtojen (auttajien) löytämiseen nuorten kertomuksista. Aktanttimallin keskittyminen kertomusten toimijoiden motiiveihin, tavoitteisiin sekä toiminnan arviointiin sopii luontevasti omien tutkimustavoitteideni täyttämiseen.

Aktanttimallin keskiössä on subjektin ja objektin välinen suhde ja tämän suhteen ympärille muut roolit ryhmittyvät. Subjekti on tarinan keskeinen toimija, päähenkilö, joka tavoittelee objektia. Motivaation objektin tavoittelemiseen sytyttää lähettäjä, joka myös määrittelee toiminnan arvopäämäärät. Matkallaan kohti objektia, subjekti kohtaa auttajia ja vastustajia, jotka joko helpottavat hänen etenemistään tai hankaloittavat sitä. Lopulta prosessia arvioi vastaanottaja, joka palkitsee onnistujat tai rankaisee osallisia. Tarinaan tuo jännitteitä aktanttien ristiriitaiset tavoitteet sekä vaihtelevat asemat: sama hahmo voi näytellä, tilanteen mukaan, useampaa eri roolia. (Korhonen & Oksanen 1997, 57–58.) Narratiivinen kaavio perustuu tarinan ideaalille, eikä kertomus tosimaailmassa välttämättä etene kronologisesti, eikä kaavion kaikkia rooleja ehkä saada täytettyä. On huomioitava, että aktanttimalli on pelkästään semioottinen apuväline, joka ei ota kantaa muuhun kuin kertomuksen rakenteeseen. Mallia voi soveltaa yhtä hyvin tekstiin, kuviin tai vaikka musiikkiin, jolloin se on teoksen sisällön tulkinnan selkeä apuväline, ilman filosofista teoriaa tutkittavan kohteen sisällöstä. (Sulkunen ja Törrönen 1997, 35.) Varsinaisen analyysin ja tulkinnan tekemiseksi tutkijan täytyy liittää aineiston teksti laajempaan sosiologiseen kontekstiin.

Aktanttimallin roolitukset perustuvat tarinan toimijoiden välisiin jännitteisiin, jotka syntyvät ennen kaikkea heidän ristiriitaisista tavoitteistaan sekä keskinäisistä suhteistaan. Niiden avulla tarinasta tulee kiinnostava. Jännitteitä voidaan tarkastella pragmaattisen modaalisuuden avulla, joka on tärkeä tekstien tulkinnan apuväline. Modaalisuuden keskeisiä toimintoja ovat haluaminen, kykeneminen, osaaminen ja täytyminen sekä niiden johdannaiset – niitä tarkastelemalla löytyvät tarinan arvot ja monimutkaisemmat merkitykset, jotka tulevat esiin etenkin silloin, kun asioita arvotetaan ilman, että arvioijaa tuodaan esille. (Sulkunen & Törrönen 1997, 41.) Tarinan edetessä modaliteetit voidaan myös jakaa modaalisiin ryhmiin, jolloin ne rytmittävät tarinan kulkua. Ensimmäinen vaihe on *valmistava testi*, jossa subjekti motivoidaan toimintaan. Tässä vaiheessa syntyy haluaminen ja velvollisuus objektia ja lähettäjää kohtaan. Greimas nimittää näitä subjektin

olemiseen liitettäviä modaalisuuden lajeja ”virtuaalisiksi”. Seuraavassa vaiheessa, *päättestissä*, subjektin halu on aktualisoitunut toiminnaksi – tässä vaiheessa keskeistä on kykeneminen ja osaaminen. Päättestissä eri aktantit ovat vuorovaikutuksessa, sillä tekeminen on reagointia muiden tekemisiin. Viimeisessä vaiheessa, *vahvistavassa testissä*, toiminta määritellään tulokselliseksi, jolloin toiminnan merkitys realisoituu. Tällöin hallitsevia modaalisuuksia ovat uskominen ja tietäminen. (Sulkunen & Törrönen 1997, 83.)

Modaalisuuden lajeja voidaan tarkastella myös keskittymällä siihen, keneen modaalinen ominaisuus liittyy. Greimas nimeää subjektiin liittyvät ominaisuudet endotaktisiksi ja ulkopuoliseen toimijaan liittyvät eksotaktisiksi. Subjektiin liittyvät voimavarat ja ominaisuudet ovat aluksi tahtomista, päättestissä osaamista ja realisoituessa uskomista itseensä ja oman osaamisensa tunnistamista. Ulkopuolisen toimijan määrittämiksi ominaisuuksiksi luetaan alussa täytyminen, päättestissä kykeneminen ja lopussa tietäminen. Näihin modaalisuuden lajeihin liittyy olennaisena osana ulkoapäin tuleva arviointi ja toiminnan tunnustaminen. (Sulkunen & Törrönen 1997, 83–84.)

Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen ”arvoituksen ratkaiseminen” toistuu myös aktanttimallissa. Lopun arvioinnissa paljastuvat eri toimijoiden onnistumiset ja tavoitteet; lopulliset aktantiaaliset asemat, joiden myötä tulkinta voidaan jälkikäteen mielekkäästi tehdä. (Korhonen & Oksanen 1997, 62.) Oman tutkielmani narratiivien suhteen mielenkiintoista on subjektin motivaatio, toiminta ja kasvaminen. Subjektiksi kasvaminen tapahtuu tarinan aikana, kun hän alkaa pyrkimään objektia kohti: useimmiten subjektin tulee matkan aikana hankkia tai tunnistaa tarvittavia taitoja, joiden kanssa objektin saavuttaminen onnistuu. Tarvittavat ominaisuudet ja kyvyt voivat tulla subjektin sisältä tai ulkopuolelta ja ne nousevat esiin tarinan edetessä, usein paljastaen jotain toimintaympäristön ihanteista, vaatimuksista ja normeista. (Korhonen & Oksanen 1997, 64–65.)

Yhteisen sosiologisen todellisuuden havaitsemista tukee myös se huomio, että kaikki aktanttimallin toimijat osallistuvat subjektin ja objektin väliseen suhteeseen ja subjektin toiminnan arvioimiseen. Toisinaan lähettäjä eli motivaattori sekä vastaanottaja eli arvioija ovat sama henkilö. Tarinassa esimerkiksi yhteisö voi pyytää apua joltain ulkopuoliselta jäseneltä ja sen jälkeen arvioida tämän onnistumista. Toisaalta subjekti voi myös itse toimia lähettäjän ja vastaanottajan roolissa: jos motivaattorina toiminnalle on oma kunnia, hän voi lopuksi arvioida onnistuiko tavoitteessaan ja säilyttikö omanarvontuntonsa. (Sulkunen & Törrönen 1997, 76–77.) Modaalisuuden lajit määrittävät sitä, kuka lähettämisen ja arvioinnin suorittaa – onko toiminta eksotaktista vai endotaktista.

Greimasin narratiivinen teoria ja aktanttimalli pohjautuvat semiotiikkaan ja kirjallisuustieteeseen, minkä vuoksi sen käyttöä yhteiskuntatieteellisen analyysin apuvälineenä on myös kritisoitu. Kielitieteellinen teoria on yksistään liian rajoittunut tapa tarkastella monimutkaisten sosiologisten ilmiöiden merkityksiä. Tutkijan onkin tärkeää pyrkiä kurkottamaan analyysissään tekstin rakenteen ulkopuolelle ja osata liittää ilmiö osaksi vuorovaikutustilannetta, sillä tämä puoli jäisi tiukasti Greimasin teoriaa seuraamalla liian vajavaiseksi. Kritiikkiä on herättänyt myös Greimasin paikoittainen epäjohtonmukaisuus, erityisesti liittyen semioottisen menetelmän kykyyn tavoittaa tekstien merkitys. Tulkinta on merkityksen etsimistä suhteessa laajempaan todellisuuteen, ilmiön tarkastelua suhteessa toisiin ilmiöihin. Tulkintaa ei voi tehdä, ellei tulkittavaa ole. Greimasin yritykset laajentaa semiotiikkaa tulkintaan pelkän tekstin rakenteen pohjalta ovat toisinaan sekavia ja epäjohtonmukaisia. (Sulkunen & Törrönen 1997, 46–47.)

Olen käyttänyt Greimasin aktanttimallia aineistoni analysoinnin apuvälineenä. Teemoittelin aineiston teorialähtöisesti aktanttimallin roolitusta hyödyntäen: ensin hahmottelin haastatteluista vastaus, aihepiiri tai kappale kerrallaan tarinat ja sitten kirjasin ylös niiden aktantit. Toisinaan aktanttien roolittaminen oli haastavaa, eikä kaikkia rooleja saanut täytettyä. Kun havainnot olivat saaneet nimetyt roolit, yhdistelin ja vertailin niitä. Aktanttimallin käyttäminen soveltuu hyvin omien tutkimuskysymysteni vastausten selvittämiseen, sillä aktanttimalli keskittyy subjektin objektin tavoitteluun sekä tähän prosessiin vaikuttaviin tekijöihin. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemuksia opiskelusta, sen haasteista ja niiden selvittämisestä, matkalla kohti ammattitutkintoa. Haasteet ovat aktanttimallin vastustajia ja erilaiset tukimuodot auttajia – samalla pystyn tarkastelemaan subjektin omaa kasvamista ja toimijuutta. Seuraavassa luvussa tiivistän aineistot kahteen tyyppitarinaan, joissa kertomukset on luotu modaalisten ryhmitysten perusteella. Sen jälkeen käyn nämä tarinat läpi aktanttimallin roolituksesta käsin, jolloin pyrin löytämään myös vastaukset tutkimuskysymyksiini tulkitsemalla löydöksiä aiempaan tutkimukseen peilaten.

6. Aineiston analyysi

Tässä luvussa käyn läpi tutkielmani tulokset. Taustoitan tuloslukua esittelemällä ensin greimasilaisen teorian pohjalta muodostamani tyyppitarinat. Sen jälkeen esittelen tulokset aktanttimallin kehyksissä, aktanttien toimintaroolien kautta.

6.1 Tyyppitarinat – haastattelujen eri tasot

Mainitsin jo haastatteluprosessista kirjoittaessani erään tutkimukseni tulosten kannalta keskeisen ilmiön: haastattelujen sisältö ei juuri vaihdellut haastatellun erilaisesta aseman (mentori tai mentoroitava) tai Suomessa oloajan mukaan. Haastateltujen nuorten kokemukset olivat hyvin samanlaisia ja usein myös aktanttimallin roolitukset noudattivat samaa kaavaa. Aineisto sai kuitenkin kaksi kerrosta: yleisen ja yksityisen. Yhteiskunnallinen tarina muodostui etenkin mentorien haastattelujen tuloksena. He pohtivat maahanmuuttajataustaa ja opiskeluongelmia yleisemmällä tasolla, vaikka toivatkin esille omia kokemuksiaan. Yhteiskunnallisessa tyyppitarinassa painottuu palvelujärjestelmässä sukkulointi: mitkä koulutus- ja yhteiskuntajärjestelmän rakenteet sekä yhteisöön liittyvät tekijät toimivat auttajina ja mitkä taas koettiin vastustajiksi. Sen sijaan opiskelijoiden tarinat keskittyivät tiukemmin yksilön kehityskaaren ja henkilökohtaisten kontaktien ympärille. Halusin tuoda tutkielmassani selvemmin esille näitä kahta, keskenään erilaista näkökulmaa, joten rakensin niitä kuvaamaan kaksi ajallisesti etenevää tyyppitarinaa. Käsittelin kuitenkin haastatteluaineistoa kokonaisuutena, eikä kumpikaan luomani tyyppitarina edusta puhtaasti toista haastateltua ryhmää. Näin ollen ei voi myöskään tarkasti sanoa, kuinka montaa haastateltua kumpikin tyyppitarina edustaa – saman nuoren kokemuksia tai ajatuksia voi löytyä molemmista tyyppitarinoista. Merkitystä on tarinoiden sisällöillä, ei niiden kertojilla.

Narratiivisessa analyysissä tyyppitarinoita käytetään tutkittavan ilmiön kuvaamiseen tarinan muodossa. Tyyppitarina luodaan yhdistelemällä aineiston havaintoja ja luomalla aineistosta yksi tai useampi yhteinen tarina. Tyyppitarina ei siis edusta yksittäistä haastateltavaa, vaan tarina on yhdistelmä eri kertomuksista. (Toiviainen 2019, 63.) Tyyppitarinoiden teoreettinen pohja on Weberin ideaalityypeissä, jolloin tutkija luo ristiriidattoman kuvauksen ilmiöstä, joka tosiasiaassa on monimuotoisempi. Ideaalityypin avulla on kuitenkin mahdollista korostaa sellaisia havaintoja, joita on muuten vaikea esittää. (Saaristo & Jokinen 2004, 68–69.) Juuri tällaisesta tilanteesta on kyse omassa aineistossani, jossa yhteiskunnallinen ja yksityinen taso ovat havaittavissa, mutta koska haastatellut eivät edusta puhtaasti kumpaakaan ideaalityyppiä, on aineiston erittely pelkästään tämän perusteella vaikeaa.

Greimasilaisesta teoriasta käsin tarkasteltuna, tyypitarinat eroavat toisistaan modaalisuuden ryhmittelyn kautta. Ensimmäisessä, Abdin tyypitarinassa modaalisuus on endotaktista eli tarinan modaaliset ominaisuudet viittaavat subjektiin itseensä. Mohammedin tyypitarinassa modaalisuus on eksotaktista eli modaaliset ominaisuudet viittaavat ulkopuoliseen toimijaan. Tämä jaottelu tuo näkyväksi aineiston kaksi eri tasoa, yksityisen ja yleisen. Tyypitarinoiden tarkoitus on avata lukijalle aineistoni sisältöä ja helpottaa aktanttimallin soveltamisen ymmärtämistä. Mielestäni aineistostani muodostetut tyypitarinat helpottavat myös yhteiskunnallisen ja yksityisen kertomustason hahmottamista ja vertailemista keskenään.

Abdin tyypitarina

Abdi aloitti rakennusalan opinnot edellisenä syksynä, sillä hän uskoi koulutuksen olevan paras keino työpaikan saamiseksi. Abdi toivoo tulevaisuudelta vakaata ja stressitöntä elämää, johon kuuluu perhe ja mukava työ. Opinnot alkoivatkin innostuneissa merkeissä. Heti aluksi lukujärjestys sisälsi yhteisten aineenosien opetusta: matematiikkaa ja äidinkieltä, jotka tuntuivat hankalilta. Etenkin matematiikka tuotti ongelmia ja tehtävät jäivät usein palauttamatta. Välillä Abdi yritti päästä opintoihin kiinni, mutta kun hän avasi tietokoneen tehtävien tekemistä varten, lukuisien deadlinejen määrä lannisti jo alkumetreille ja netin oppimisalusta vaihtui nopeasti Netflixiin. Pian myös koululle lähteminen alkoi tuntua inhottavalta. Lisäksi valtaosa opiskelukavereista oli aloittanut työharjoittelun, kun taas Abdi ei ollut löytänyt itselleen harjoittelupaikkaa. Päivät kuluivat lähinnä nukkuen ja katsellen sarjoja tai sitten kavereiden kanssa hengaillen. Keväällä opettaja ilmoitti, että mikäli osaamispisteitä ei ala kertyä, uhkaa koulutus keskeytyä. Muiden opiskelijoiden tahtiin pääseminen tuntui Abdista loputtomalta urakalta ja opintojen uudelleen suunnittelu liian vaikealta yksinään tehtäväksi. Kesän hän vietti enimmäkseen kaduilla hengaillen. Jossain vaiheessa päämäärättömyys alkoi kuitenkin vaivata Abdia. Millainen tulevaisuus hänellä olisi edessään, jos ammattikoulu keskeytyisi? Kaverit yksi toisensa jälkeen valmistuivat opinnoistaan, ja Abdi oli muutenkin monia jäljessä, sillä oli peruskoulun jälkeen käynyt VALMA-opinnot. Miksi hänen elämänsä ei etene? Abdi päätti vielä yrittää opiskeluja, kun koulu elokuussa alkoi. Onnekseen hän tapasi salibandytreeneissä pari vuotta vanhemman tutun, joka kertoi olevansa mukana vertaistukiprojektissa, jossa autetaan maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita kouluun liittyvissä asioissa. Abdi lähti katsomaan, jos hankkeessa järjestetystä opintopiiristä olisi apua koulutehtävien tekemisessä. Oli helpottavaa, kun apua sai muilta nuorilta, joiden kanssa saattoi puhua omaa äidinkieltä. Samat opinnot käyneeltä ikätoverilta oli myös pienempi kynnys kysyä apua kuin vieraalta aikuiselta. Yhdessä saatiin laadittua uusi opintosuunnitelma ja kasaantuneita tehtäviä ratkottiin ja palautettiin yksi kerrallaan. Järjestöstä tultiin myös mukaan

koululle, kun opettajan kanssa käytiin läpi opintojen jatkamiseen liittyviä ehtoja. Saadun tuen avulla Abdin opinnot alkoivat edetä. Vertaisohjaajien kanssa hän uskalsi ottaa esille myös heränneen kiinnostuksen insinööriopintoja kohtaan ja yhdessä mietittiinkin sopivia jatkokoulutusvaihtoehtoja. Tulevaisuuden suunnitelmat alkoivat kirkastua, mikä auttoi myös välitavoitteiden suunnittelussa. Nyt opinnot ovat loppusuoralla ja Abdi on itse päättänyt auttamaan paria opintojen alkuvaiheessa olevaa nuorta. Abdista tuntuu tärkeältä auttaa muita, kun on itsekin saanut apua. On hienoa huomata, että omat kokemukset hyödyttävät toisia ja auttavat muitakin etenemään elämässään.

Abdin tyyppitarina on Greimasin modaalisen ryhmittelyn perusteella endotaktinen (tekijään itseensä viittaava). Ensimmäisenä tarkastellaan tarinoiden valmistavaa testiä eli sitä vaihetta, jossa subjekti motivoidaan toimintaan: tavoittelevaan objektiin. Endotaktisessa tarinassa subjektin suhde objektiin on Greimasin mukaan *tahtomista*. Abdin tarinan aluksi selviää, että hän on hakeutunut opintoihin, sillä ne tukevat hänen tulevaisuuden haaveitaan. Varsinainen käännekohta toimijaksi kasvamisessa kuitenkin on, kun Abdi alkaa pohtia tulevaisuuttaan ja ymmärtää, että edetäkseen elämässään, hänen on ponnisteltava tavoitteidensa eteen. Molemmissa tapauksissa motivaation heräämisen kannalta keskeistä on Abdin oma pohdiskelu ja tavoitteiden asettaminen eli sisäsyntyinen tahtominen.

Siirryttäessä tarinoiden päätteisiin, endotaktinen modaalisuus on *osaamista*. Osaamisella tarkoitetaan subjektilla olevaa taitoa, joka on olemassa, mutta saattaa kaivata vahvistusta. Abdin tarinassa hän saa intensiivisempää tukea tehtävien tekemiseen ja aikatauluttamiseen, mikä johtaa pärjäämiseen. Abdi saa myös annetun avun myötä lisää itsevarmuutta, jonka turvin uskaltaa keskustella tulevaisuudensuunnitelmistaan. Viimeisessä vaiheessa, vahvistavassa testissä, arvioidaan toiminnan tuloksellisuutta. Greimasin mukaan endotaktisessa modaalisuudessa keskeistä on tekijän uskominen itseensä ja *oman osaamisensa tunnistaminen*. Tarinan päätteeksi Abdi onkin reflektoinut omaa etenemistään ja haluaa käyttää omia kokemuksiaan muiden hyödyksi, tunnistuen niiden arvon. Abdin tarinassa kyseessä on selvästi hänen oma arvionsa onnistumisestaan, ei niinkään ulkopuolelta annettu tunnustus.

Mohammedin tyyppitarina

Mohammed on Suomessa syntynyt maahanmuuttajavanhempien lapsi. Kenties kotikielen ja vanhempien heikon kotoutumisen vuoksi, hänet laitetaan alakoulussa S2-opetukseen, joka jatkuu läpi peruskoulun. Suomen kielen taito ei kehity samaa tahtia muiden kanssa, kun vapaa-ajankin

lähipiiri kostuu muista maahanmuuttajista. Perhe muuttaa muutamaksi vuodeksi Englantiin, jossa on paljon sukulaisia. Ulkomailla vietettyjen vuosien aikana Mohammed suorittaa ammatillisen tutkinnon, jota ei kuitenkaan tunnusteta Suomessa. Korkeakouluopintojen sijaan, hän myöntyy hakeutumaan täällä ammattiopistoon. Siellä ammatillisen koulutuksen uudistus näkyy vähentyneenä lähiopetuksena, joka aiheuttaa Mohammedille lisää ongelmia, koska heikomman kielitaidon takia hän kaipaasi tehtävien tekemiseen enemmän tukea. Mohammed läpäisi helposti koulutukseen pääsyyn asetetut kielitaitovaatimukset, mutta opiskelu osoittautui kuitenkin runsaan ammatti- ja erikoissanaston vuoksi vaikeaksi. Oppilaitoksen tarjoamista tukipalveluista, kuten koulukuraattorista, ei Mohammedilla tai hänen lähipiirillään ole tietoa. Myöskään koulun ja kodin välinen yhteistyö ei tunnu kielimuurin takia onnistuvan. Vanhemmat kyllä kannustavat opiskelemaan, mutta eivät osaa auttaa tehtävissä tai opintojen suunnittelussa heikon kielitaidon vuoksi. Haasteita tuntuu olevan joka sektorilla ja oikean avuntarjoajan löytäminen on vaikeaa. Mohammedin usko tulevaisuuteen alkaa rakoilla – eihän Suomessa yleensä, saati lähipiirissä, näy juuri esimerkkejä koulutuksen avulla menestyneistä maahanmuuttajista. Eräänä päivänä kouluun saapuu paikallisen järjestön työntekijä kertomaan maahanmuuttajataustaisille nuorille suunnatusta mahdollisuudesta saada tukea opintoihin. Järjestöstä Mohammed löytää paitsi omankielistä neuvontaa, myös samat opinnot käyneitä kavereita – opintojen itsenäinen suorittaminen on vaikeuttanut opiskelukavereihin tutustumista, jolloin monet käytännön neuvot, esimerkiksi työharjoittelupaikkojen suhteen, ovat aiemmin jääneet saamatta. Järjestössä osataan ohjata myös muihin palveluihin ja kehoitetaan Mohammedia hakeutumaan lukivaikeuden testaukseen – koulussa oppimisvaikeuksien on aina epäilty johtuneen kielitaustasta. Tehtävien tekemiseen ja opintojen suunnitteluun saatu apu sekä palveluohjaus oikeanlaisen tuen saamiseksi on auttanut Mohammedia ja hän kykeneekin saamaan tutkintonsa valmiiksi. Todistuksen kanssa työmarkkinoille on helpompaa suunnata.

Mohammedin tarina on greimasilaisen modaalisuuden ryhmittelyn perusteella eksotaktinen (ulkopuolisen toimijan aikaansaama). Abdin tarinan valmistavassa testissä keskeistä oli tahtominen, mutta Mohammedin tarinassa kyse on pikemminkin *täytymisestä*, johon liittyy ulkopuolinen paine. Mohammedin kertomuksen kohdalla lähettäjä ei ole niin helppo havaita – hän pyrkii eteenpäin koulutuspolulla, mutta motivaatiota ei perustella tarinassa sen tarkemmin. Tästä voidaan päätellä, että koulutuksen hankkiminen on sosiaalisessa yhteisössä vallitseva arvo, jota ei tarvitse erikseen perustella (Sulkunen ja Törrönen 1997, 41). Tarinassa kuitenkin kerrotaan, että Mohammedin vanhemmat kannustavat häntä opiskelemaan. Lisäksi palvelujärjestelmä on tehnyt tiettyjä valintoja hänen puolestaan, kuten ohjannut S2-opetukseen sekä jättänyt ulkomailla hankitun tutkinnon

tunnistamatta, minkä vuoksi Mohammed päätyi hakeutumaan ammattikouluun. Mohammedin kohdalla motivaatiota kuvannee tahtomista paremmin täytyminen, sillä kaikki vaihtoehdot eivät ole olleet hänen kohdallaan avoinna, minkä lisäksi esimerkiksi vanhempien odotukset ovat saattaneet vaikuttaa päätökseen opiskelujen jatkamisesta.

Päätestissä molempien tyyppitarinoiden päähenkilöt saavat tarinansa aikana ulkopuolista apua, jonka turvin he pääsevät eteenpäin kohti objektia. Eksotaktisessa modaalisuudessa keskeistä on osaamisen sijaan *kykeneminen*. Abdiin verrattuna Mohammedin itsenäinen selviäminen oli haastavampaa – hänellä todettiin lopulta lukivaikeus, joka diagnosoituna paransi hänen kykenemistään. Lisäksi Mohammedin kohdalla palveluohjaus oli ollut aiemmin hyvin puutteellista, ja ilman tärkeitä tietoja suomalaisesta koulutusjärjestelmästä, hän ei ollut voinut käyttää hyväksi koko potentiaaliaan. Mohammedin kohdalla osaamisen odotukset ylittyivät, kun hänelle mahdollistui monipuolinen tuen saaminen. Ratkaisevaa oli, että hän ohjautui oikeiden asiantuntijoiden luokse, jotka pystyivät kompensoimaan hänen puutteellista osaamistaan.

Abdin tarinan vahvistavassa testissä arvioija oli Abdi itse. Mohammedin tarina taas päättyy todistuksen saamiseen. Todistus on ennen kaikkea merkki muille (kuten työnantajille tai korkeakouluille) saavutetusta asemasta ja pätevyydestä. Greimasin mukaan eksotaktisessa modaalisuudessa arviointi on *tietämistä*, sitä että onnistuminen on muiden tunnistettavissa. Modaalisuuden lajien tarkastelulla tehdään näkyviksi nämä kaksi aineistossa toistuvaa tasoa – ympäröivään yhteiskuntaan liittyvä sekä yksityisempi, henkilökohtaista suoriutumista kuvaava taso. Mohammedin tarinan voidaan tulkita tarkastelevan prosessia yhteiskunnan palvelujärjestelmän ja yhteisön tasolta käsin – mitkä rakenteelliset, yksilöstä riippumattomat tekijät nousevat kertomuksissa merkittäviksi. Abdin tarina taas palauttaa tarkastelun yksilön toimintaan. Koska kyseessä ovat tyyppitarinat, eivät aineiston kertomukset noudata puhtaasti kumpaakaan mallia, vaan haastateltujen elämässä nämä tasot kietoutuivat toisiinsa eri tilanteissa. Tutkielmani seuraavissa luvuissa tyyppitarinat puretaan askel askeleelta aktanttimallin narratiivisen kaavion mukaisesti.

6.2 Kertomusten subjekti ja objekti

Aineistoa analysoidessa oli helppoa paikantaa kertomusten pääasiallinen subjekti eli päähenkilö; nuori itse. Mentorien haastatteluissa tulivat esille muutkin kuin omakohtaiset esimerkit, minkä lisäksi keskustelu välillä laajeni myös yleiselle tasolle koskemaan maahanmuuttajia ylipäätään. Kuitenkin myös silloin kertomusten näkökulma oli maahanmuuttajataustaisen nuoren: hänen

etenemisensä koulutuspolulla ja palvelujärjestelmässä. Greimasilaisessa teoriassa puhutaan subjektiksi kasvamisesta, kun subjekti aloittaa päämäärätietoisien toiminnan tilanteensa muuttamisen toivossa. Kasvamisessa tärkeässä roolissa ovat auttajat, jotka tukevat subjektin toimintaa. (Korhonen & Oksanen 1997, 64.) Aktanttimallissa roolit ovat vaihtuvia ja sama henkilö voi täyttää useamman roolin. Etenkin Abdin tyypitarinaa analysoitaessa huomattiin, miten hän kertomuksen myötä sai enemmän itsevarmuutta suunnitella tulevaisuuttaan sekä lopulta ottaa vastuuta myös muista.

Objekti eli tavoite oli harvemmin suoraan löydettävissä aineiston nuorten kertomuksista. Hanke sekä haastattelut keskittyivät koulutukseen, joten tässä kontekstissa selvä tavoite oli tutkinnon suorittaminen. Koulutus on yhteiskunnallisella tasolla tärkeä kotouttamisen väylä (Kalalahti ym. 2019, 15). Nuoret olivat hyvin tietoisia koulutuksen merkityksestä elämässä pärjäämisessä. Seuraavassa sitaatissa nuori pohtii koulutuksen merkitystä tulevaisuuden kannalta:

T: Miten se motivaatio pysyy yllä tai miten se syntyy? Miten sä sait motivaatiota tehdä ne sun rästitehtävät ja hakee niihin apua?

O4: Koska mä mietin enemmän tulevaisuutta. Tulevaisuutta pitää miettiä, et mitä mä teen ja tälle. Jos jättää koulun kesken, niin eihän se tulevaisuus näytkä kauheen kirkkaalta.

Tyypitarinassani Abdi toivoo tulevaisuudelta perhettä ja stressitöntä elämää, jossa kaikki on järjestyksessä. Haastateltujen nuorten tulevaisuuden toiveet olivat hyvin tavallisia ja maltillisia – kuten nuorilla yleensäkin (esim. Tolonen 2007). Haastateltujen tulevaisuuden tavoitteissa oli usein kuultavissa halu täyttää ”kunnon kansalaisen” ideaali, jonka voi tulkita myös vastapuheeksi maahanmuuttajiin liitetyille negatiivisille stereotyypioille (Peltola 2010, 76–78). Mohammedin tyypitarinaa analysoitaessa todettiin sen, että koulutusta pidettiin tavoittelemisen arvoisena ilman erityisiä perusteluja, kertovan yhteiskunnan jaetuista arvoista. Yhteiskunnan normaalista ja odotuksista työelämään osallistumisen ja aktiivisen kansalaisuuden suhteen oltiin haastatteluissa selvästi tietoisia, vaikka niitä ei välttämättä suoraan mainittukaan. Koulutus liitettiin työpaikan saamiseen ja siten reittinä toivottuun, vakaaseen elämäntyyliin.

6.3 Lähettäjä – mistä motivaatio koulutuksen loppuun saattamiseen?

Aktanttimallissa lähettäjän tehtävä on motivoida subjekti toimintaan: kyseessä voi olla selkeä tehtävänanto tai jokin vaikeammin eriteltävä motiivi. Omassa aineistossani lähettäjä oli se syy, joka sai nuoren tavoittelemaan tutkinnon loppuunsaattamista. Lähettäjän määrittelemisen on toisinaan haastavaa, sillä yksittäisen tekijän identifioiminen kertomuksista voi olla mahdotonta.

Mohammedin tarinassa lähettäjänä voidaan esimerkiksi tulkita olevan yhteisön paine ja odotukset jäseniään kohtaan tai valtiovallan ohjaus. Erään haastateltavan mielestä opintonsa keskeyttäneiden tai muuten vain tuuliajolla olevien maahanmuuttajien tulisi miettiä sitä, ”*miksi edes tuli tähän maahan*”, jos ei aio hyötyä sen tarjoamista mahdollisuuksista edetä elämässään. Tällöin subjekti tuntee tavallaan moraalista velvollisuutta lähettäjää, tässä yhteydessä opiskelun mahdollistavaa yhteiskuntaa, kohtaan (Sulkunen & Törrönen 1997, 88). Haastatellun kommentista voidaan tulkita kuultavan myös sisäistetyn rasistisen puheen vaikutuksen, jossa puhuja on sisäistänyt negatiivisen stereotypian maahanmuuttajista yhteiskunnan vapaamatkustajina. Velvollisuuden tunne ja ihanne kunnan kansalaisuudesta motivoi toimintaan, mikä modaalisuutta analysoidessa näkyi *täytymisenä*.

Koulutuskontekstissa lähettäjä voi olla myös oppilaitos itse ja sen asettamat ehdot ja määräajat, joiden puitteissa on toimittava, mikäli haluaa saavuttaa tavoitteena olevan tutkinnon. Yksilölle lähettäjänä koulutuspolulle voi toimia esimerkiksi opettaja, vanhemmat tai vaikka kotoutumisesta vastaava viranomainen, joka velvoittaa opintojen aloittamiseen sanktioiden uhalla. Todennäköisesti merkittävin motivaatio koulutustielle lähtemiseen tulee kuitenkin sisältäpäin ja subjektin omista tavoitteista elämänsä suhteen eikä yhteiskunnan normeista (Sulkunen ja Törrönen 1997, 77). Aineistoni nuorten kertomuksissa painottuikin voimakkaasti oman aktiivisuuden ja sisäisen motivaation heräämisen merkitys.

Abdin tyyppitarinassa ryhdistäytyminen alkaa ja motivaatio herää, kun hän pysähtyy tarkastelemaan tavoitteitaan ja peilaamaan omaa elämäntilannettaan muihin. Useat haastateltavat vertailivatkin etenemistään opinnoissa ikä- ja luokkatovereihin, jolloin oma ”epäonnistuminen” oli helppo tunnistaa:

O2: Pitää tajuta, että tuhlaa aikaa. Että aika on tärkeä. Niiden pitää tajuta just, että sun ikäinen tyyppi just valmistuu, miks mä oon jäljessä?

Haastateltavat pohtivat opiskelumotivaationsa lähdettä hyvin monelta kannalta. Seuraavasta katkelmasta on lähettäjänä havaittavissa niin yhteiskunnan odotusten täyttämisen kunniallisuus, oman arvontunto kuin sosiaalisista suhteista syntyvä motivaatio. Lainauksessa mentori muistelee omia hankaluuksiaan ja opintojen keskeyttämisen uhkaansa. Nyt pitemmän ajan kuluttua ja kokemusten kartuttua hän vertaa kohtalaisen hyviä lähtökohtiaan muihin tapaamiinsa ihmisiin, jotka jaksavat sinnikkäästi pyrkiä eteenpäin vaikeuksista huolimatta.

M4: --- Nyt kun teen itse samanlaista työtä tässä sivussa, niin kun mä mietin, miksi alun perin edes ajattelin lopettavani koulun. Niin kun kuuntelen nuorten tarinoita, oon kuullut vuosien aikana, niin mulla on niin paljon mahdollisuuksia, toisilla ei oo niin paljon mahdollisuuksia, ne struglaa, mutta silti ne pääsee sinne.

Sit taas minä, jolla on periaatteessa kaikki tsäänssit taskussa, niin miks mä en ota niistä kiinni. Että sen mä oon huomannut ainakin itte.

Vanhempien sisarusten esimerkki valmistumisen suhteen tai muiden maahanmuuttajataustaisten tuttuun selviäminen vaikeuksista huolimatta, kasvatti positiivisella tavalla paineita myös omalla kohdalla. Eräs haastateltava lähestyi asiaa eri suunnasta: hänellä oli mennyt hermot kavereiden nälvimiseen siitä, miten hän ei valmistu koskaan. Ärsytys oli yllättäen lisännyt näyttämisenhalua. Koulutuksen tuomiin mahdollisuuksiin luottaminen on tyypillistä ”maahanmuuttajan optimismille” (Salikutluk ym. 2016, 583), jossa vaikeat lähtökohdat luovat pohjaa tulevaisuususkolle uudessa kotimaassa. Tällainen eteenpäin pyrkimisen kulttuuri on tulkittavissa myös edellisessä sitaatissa.

Vertaisiin peilaamisen lisäksi, kertomuksissa korostui motivaation herättäjänä realistinen tulevaisuuden vaihtoehtojen pohdinta. Ymmärrys siitä, että jotain täytyy tehdä, jotta elämä ei menisi sivuraiteille, johti toimintaan heräämiseen. Seuraavassa katkelmassa haastateltu muistelee omaa alkusysäystään:

T: Muistatko sä, että milloin se motivaatio parani? Vai muistatko sä mitään sellasta hetkeä?

O1: No heti siitä ekasta päivästä silleen et, kun on uus lukuvuosi niin kesän lopussa miettii, että nyt vois pikkusen yrittää. Kun jos ei vähään aikaan tee mitään, niin sitten tulee sellainen, tiäksä, et ”mitä mä teen mun elämälläni”. Niin ei ollut mitään hetkeä, mut silleen pikkuhiljaa se sit. Aluks mä mietin vaan, että mä teen näitä, mihin tää vie mua, mut se motivaatio tuli siinä sitten.

Katkelmassa nuori kuvaa, miten alkoi vain tehdä koulutehtäviä ja motivaation kasvaessa nuori sai oman elämänsä takaisin hallintaan. Motivaation vahvistuminen oli prosessi. Usein aineistossani nuorten asema subjektina vahvistui, kun sisäinen motivaatio heräsi ja silloin he saattoivat ottaa myös lähettäjän roolin, vaikka sen olisi aiemmin täyttänyt jokin ulkopuolinen toimija. Tämä havainto korostaa myös Abdin ja Mohammedin tarinoiden asemaa tyyppitarinoina – todellisuudessa lähettäjä saattaa prosessin edetessä vaihtua, eivätkä aktanttimallin asemat ole kovin pysyviä. Mohammedin tarinassa ulkopuolelta tuleva toiminnan motivaatio jatkui koko objektin tavoittelun ajan. Abdin tarinassa motivaatio syntyi ja pysyi yllä nimenomaan hänen oman pohdintansa kautta ja tavoitteiden asettamisen avulla.

6.4 Vastustajat – vaikeudet koulutuspoluilla

Aktanttimallissa vastustajat vaikeuttavat subjektin tavoitteen saavuttamista (Korhonen & Oksanen 1997, 56–57). Aineistossani vastustajat ovat niitä haasteita, joita maahanmuuttajataustainen nuori kokee opinnoissaan ja jotka vaikeuttavat hänen tietään kohti loppututkintoa. Vastustajia

tarkastelemalla löydetään myös vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni koulutuspolun haasteista ja opiskeluongelmien kärjistymisen syistä. Tyypittarinoiden analysoinnin yhteydessä eriteltiin endotaktinen ja eksotaktinen modaalisuus. Endotaktinen modaalisuus viittaa subjektiin ja hänen kasvamiseensa tarinan aikana: vastustajien voittamiseksi subjektin on itse tartuttava toimeen ja luotettava itseensä (Korhonen & Oksanen 1997, 65). Endotaktisen modaalisuuden tyypittarinan Abdin keskeyttämishäikä sai alkunsa hankalilta tuntuneiden koulutehtävien kasaantuessa. Tämä oli erittäin tyypillinen tilanne haastateltujen nuorten kertomuksissa, kun he avasivat opiskeluongelmien kärjistymistä:

M5: Ja kun ne tehtävät kasaantuu, niin sitten sitä miettii, että "mitä tällä enää on väliä, jos mä teen vaan yhden tehtävän". Vaikka sekin itseasiassa auttaa, jos voit tehdä päivässä yhden tai kaksi tehtävää ensin pois. Mutta jos miettii, että on 20 tehtävää palauttamatta, niin tuntuu ettei se tee mitään, jos palauttaa yhden pois.

Hankkeen tarjoaman avun pariin päädyttiin yleensä opintopiirin kautta, jonne tultiin tekemään kertyneitä koulutehtäviä. Kasaantumiseen vaikuttivat monet seikat, mutta useimmiten tehtävien tekeminen oli hankalaa puutteellisen kielitaidon tai ohjeistuksen vuoksi. Haastateltujen mielestä ammatillinen koulutus oli vaativa palautettavien tehtävien määrän vuoksi: uusia tehtäviä tuli jatkuvasti, jolloin vanhat piti tehdä heti alta pois. Tämänkaltaisen organisointi oli monelle hankalaa ja töiden kasaantuminen johti helposti luovuttamiseen. Seuraavassa katkelmassa haastateltava mainitsee tekemättömien tehtävien syyksi paitsi oman laiskuutensa, myös opettajien heikon ohjaamisen:

T: Millaisia ongelmia sulla sitten oli tai minkälainen vaihe sulla oli opinnoissa, kun tulit mukaan?

O3: No, mä olin jäänyt aika pahasti jälkeen, kun tietsä, yläasteella opettajat koko ajan oli sun perässä, että tee tehtäviä, mutta ei tossa ammatillisessa... et siinä tehdään omaan tahtiin ja mä olin aika laiska tieksä. Mulle tuli sellanen olo, että mä en valmistu. Mut sitten mä olin ite pyytännyt apua.

Ammatillisten opintojen itseohjautuvuuden vaatimus vaikutti yllättäneen monet nuoret. Peruskoululle tyypillinen opettajien patistaminen ja jatkuva ohjaus oli vaihtunut vastuun ottamiseen omien opintojen etenemisestä. Kertomuksissa välittyi hämmennys siitä, että opettajilta ei saanutkaan enää useita varoituksia ja muistutuksia, vaan mikäli ei itse seurannut aktiivisesti, saattoi jotain tärkeää mennä täysin ohi. Esimerkiksi työharjoittelupaikkojen omatoiminen etsiminen ja niiden löytämisen hankaluus kävi ohjattavien haastatteluista ilmi. Opettajien puolelta viestintä koettiin puutteelliseksi myös tärkeissä asioissa. Toisen asteen opintojen erilaisuus peruskouluun verrattuna on todennäköisesti haastavaa myös suomalaistaustaiselle nuorelle, kun vapaus ja vastuu lisääntyvät. Toisaalta, muutenkin erityistä tukea heikomman kielitaidon tai opiskelukäytänteiden huonomman tuntemisen vuoksi tarvitseville maahanmuuttajataustaisille nuorille voi yllättäen

lisääntynyt oma-aloitteisuuden vaatimus olla haastava. Eräs haastateltu mentori mainitsikin aikataulutuksen ja tehtävien tekemisen organisoinnin olevan erityisen vaikeaa nimenomaan maahanmuuttajille. Itseohjautuvuuden korostuminen suomalaisessa koulumaailmassa on aiemmissakin tutkimuksissa todettu yhteisöllisemmistä kulttuureista tuleville hankalaksi (Trux 2009, 153). Väestöliiton tutkija Minna Säävälä nosti tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa esiin oppimiskäsitysten ja pedagogiikan erot. Eroja on hänen mukaansa jo Euroopankin sisällä, mutta erityisen suuria erot ovat suomalaisen ja kollektiivisen kulttuurin välillä. Merkittävää on etenkin suomalaisen koulujärjestelmän yksilöllisyyden korostaminen ja tietoa aktiivisesti etsivän ja tuottavan oppijan painotus. (Säävälä 2012, 81–82.) Omassa aineistossani tämä näkyy niin koettuna ohjauksen puutteena kuin itsenäisen tehtävien tekemisen vaikeutena.

Abdin tyyppitarinassa itsenäiset yritykset tehtävien tekemiseen tyssäsivät usein jo alkumetreille, kun digitaalisesta oppimisympäristöstä huomio siirtyi muille sivustoille. Opiskelujen digitalisoituminen koettiin haastatteluissa useimmiten negatiiviseksi:

M2: Mutta koulumaailma on hirveästi muuttunut. Ja kaikki on digitaalista. Maahanmuuttajille se voi olla haastavaa. Että ajoissa valmistellaan ja lähetetään. Ne tarvitsevat siihen tukea. Toisaalta se digitaalisuus on kätevää, mutta toisaalta se voi olla hankalaa.

M5: Oma kokemus on, että jos on kone ja netti, niin se ei auta sitä tehtävien tekemistä. Koska kirjoitat kaksi lausetta ja sitten meet Netflixiin tai muille sivuille selailemaan.

Digitaalisuus toi mukanaan ehdottomuutta myös ajanhallinnan suhteen: oppimisalustoissa olevat palautuslinkit sulkeutuivat heti määräajan umpeuduttua ja tehtävän palauttaminen sen jälkeen vaati erityistä aktiivisuutta ja yhteydenpitoa opettajaan. Tietokoneella tehtäviin töihin keskittyminen tuotti monelle vaikeuksia, kun netin houkutukset olivat parin painalluksen päässä, mikä tekee hankalien tai epämieluisien tehtävien kohdalla luovuttamisen entistä helpommaksi. Koulutyön kanssa kilpailevat ajankäyttötavat, kuten viihde ja harrastukset, nousivat esiin myös Kalalahden ja kumppaneiden tutkimuksessa koulunkäynnin estäjinä. Heidän mukaansa elämänhallinnan ongelmat ylipäänsä heijastuivat nopeasti opintomenestykseen, kuten omassakin aineistossani nousi esille. (Kalalahti ym. 2019, 69–70.) Nämä ongelmat näkyvät etenkin aikaansaamisen haastavuutena ja kyvyttömyytenä suunnitella tai aikatauluttaa tekemisiään.

Liian vaikeat tehtävät johtavat helposti luovuttamiseen, kun alkuun pääseminen on hankalaa ja epäonnistumisen pelko lamaannuttaa. Suomen kielen riittämätön osaaminen aiheuttaa omat haasteensa, joka johtaa nopeaan turhautumiseen. Tutkija Ani Wierenga selitti luovuttamisen houkuttelevuuden korostuvan etenkin sellaisten nuorten kohdalla, jotka eivät ole kokeneet

ponnisteluista palkittavan (Wierenga 2009, 114–115). Tämä selitys voi päteä maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla, sillä monet toivat esille paitsi opinnollisten esikuvien puuttumisen, myös opettajien kannustuksen vähäisyyden.

Abdin tarinassa kasaantuneiden tehtävien kanssa luovuttaminen johtaa päivien viettämiseen kaduilla kavereiden kanssa. Haastatteluissa epätoivottavaa käyttäytymistä ja sosiaalisia ongelmia kuvattiin usein juuri ”kaduilla pyörimisenä”. Siihen liitettiin usein päihteet, heikko elämänhallinta ja ”tyhmien juttujen tekeminen”. Elämänhallinnan vaikeus ja siitä seuraavat ongelmat liittyvät vahvasti juuri endotaktiseen modaalisuuden lajiin, sillä se on yhteydessä subjektin omiin valintoihin. Seuraavassa katkelmassa haastateltava pohtii motivaation puutteen syitä:

O2: Ööö... No, se johtuu joskus päihteiden käytöstä, ehkä voi olla. Just jotkut mun kaverit polttaa ja noin. Ja jotkut jää vaan nukkuu himaan, että ei käy koulussa, niin se johtuu myös siitä laiskuudesta. Sitten, en mä tiedä, mistä se johtuu.

Sosiaaliset ongelmat ilmenivät aineistossa etenkin, kun kysyttiin henkilöistä, jotka jäävät hankkeenkin tarjoaman avun ulkopuolelle. Useimmiten tällaisiin tapauksiin liitettiin vanhempien tai vanhemmuuden puute sekä ”huono seura”, kun kukaan ei ole asettanut rajoja. Käyttäytymisen taustalla nuoret epäilivät olevan laiskuutta, epäonnistumisen pelkoa ja lyhytnäköisyyttä. Vaikka haastatellut nuoret puhuivat huonoista esimerkeistä välillä kohtalaisen kovaankin sävyyn, harva teki selvää rajanvetoa itsensä ja näiden välille. Osa nuorista viittasi myös itse ”hengailleensa tuolla jossakin kavereiden kanssa” silloin kun opinto-ongelmat olivat kasaantuneet. Lisäksi jotkut mainitsivat kavereidensa yhä viettävän aikaa tulevaisuuden ja opiskelun kannalta epäsuotuisalla tavalla. Kaverien ja vapaa-ajanviettopojen esiin nostaminen korostaa sitä, ettei koulu ole irrallinen muusta elämästä – opintojen ulkopuolisilla asioilla on huomattavasti vaikutusta koulutyön onnistumiselle (Kalalahti ym. 2019, 69).

Toisen asteen ajalle osuva aikuistuminen tuo mukanaan omat haasteensa. Itsenäisen elämän aloittaminen saattaa paljastaa elämänhallinnan ongelmia, kun vanhemmat eivät enää seuraa opintojen etenemistä tai herätä kouluun. Tästä seuraavan lintsaimisen ja muiden tahdistaputoamisen koettiin haastateltujen keskuudessa olevan etenkin yksin asuvien nuorten ongelma. Anne Alitolppa-Niitamo on tehnyt samankaltaisia havaintoja tutkimuksessaan yksin maahan saapuneista nuorista (2004, 98–99). Itsenäistyessä myös työnteke nähdään entistä houkuttelevampana vaihtoehtona, varsinkin, jos opiskelujen yhteyttä tulevaisuudensuunnitelmiin ei pystytä näkemään. Vaikka haastateltavat keskittyivät kuvaamaan kertomuksissaan ammattiopistoaikaansa, voidaan ongelmien kasaantumisen katsoa alkaneen jo paljon aikaisemmin.

Etenkin psyykkiset kuormitustekijät, kuten stressi perheen ja suvun pärjäämisestä, ulkopuolisuuden kokemukset sekä heikko itseluottamus ovat todennäköisesti peruja jo lapsuudesta ja peruskouluajoilta.

Varhaisaikuisuuden ikävuosiin kuuluu tietynlainen nopeatempoisuus ja vaihtuvat tilanteet. Siirrytään opinnoista töihin, pätkätöistä työttömäksi, takaisin kouluun tai perustetaan perhe. Elämäntilanteet ovat nuoruudessa ylipäättään joustavia ja vaihtelevat hyvinkin taajaan. (Hiilamo ym. 2017) Seuraavassa sitaatissa haastateltava pohtii maahanmuuttajan hankalaa asemaa eri odotusten ristipaineessa:

M6: ”Jotkut on silleen, tullut Suomeen yksin, niiden perhe on muualla ja nekin tarvii apua. Toinen ongelma tai tieksä, niiden päässä pyörii se perhe ja että ne tarttee apua, on huolissaan. Mistä saa nopeiten rahaa, että saa auttaa sitä perhettään.”

Opiskelun priorisoinnin epäonnistumiseen vaikutti myös nuorten halu päästä nopeasti työelämään. Haastateltavien mukaan monet nuoret kävivät töissä opintojen aikana. Keskimäärin maahanmuuttajaperheiden taloudellinen tilanne on suomalaisperheitä tiukempi (Vaalavuo 2020, 171), jolloin on todennäköistä, että myös lapset kokevat mahdollisuuden rahan tienäämiseen tärkeänä tai jopa välttämättömänä. Lyhytkin työsuhde saattaa vaikuttaa stressaavassa tilanteessa hyödyllisemmältä kuin pitkä opiskelu. Työn ja opintojen yhteensovittaminen on haastavaa ja kysyy organisoinnin ja ajanhallinnan taitoja, joiden puute korostui opiskeluongelmien kasaantumisen yhteydessä.

Nieminen ja kumppanit havaitsivat maahanmuuttajanuoria auttavan Kurvi-hankkeen parissa samankaltaisia ratkaisuja, jotka tehtiin lyhyen aikavälin hyötymistä ajatellen: koulutukseen hakeutuminen ja vuosien opiskelu voi tuntua raskaalta ja turhauttavalta, jolloin päädytään valitsemaan kerta toisensa jälkeen polkuja, jotka eivät pitkällä tähtäimellä vie tavoitteita kohti. (Nieminen ym. 2015, 35–39.) Yllä esitetyssä aineistokatkelmassa haastateltu mentori tuo esille maahanmuuttajien stressit kotimaan ja perheen tilanteesta ja sen vaikutuksen valintojen tekemiseen. Tämän voidaan katsoa liittyvän myös mieselättäjyyden taakkaan, jossa kotimaahan jääneellä perheellä voi olla ylimitoitettut odotukset maasta muuttaneen nuoren miehen mahdollisuuksista lähettää kotimaahan taloudellista apua. (Kivijärvi ja Mathias 2018, 325.)

Edellä kuvattu ulkoisten ja sisäisten odotusten kanssa tasapainottelu ja harmoniaan pyrkiminen on hyvä esimerkki endotakiseen modaalisuuteen liittyvistä vastustajista, jossa kamppailua käydään myös itsensä kanssa. Eksotaktisen modaalisuuden vastustajat tulevat sen sijaan selkeämmin

ulkopuolelta: subjekti päätyy vastakkain vastustajien kanssa pakon ja olosuhteiden sanelemana (Korhonen & Oksanen 1997, 65). Mohammedin tyyppitarinassa vastustajina korostuvat palvelujärjestelmämme syrjäyttävät rakenteet sekä yhteisöihin liittyvät ongelmat, jotka hankaloittavat nuoren koulutuspolulla etenemistä.

Mohammed kokee koulutuksen tarjoajien tekemät ratkaisut kankeiksi tai kohdallaan epäonnistuviksi. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen aiheuttamat muutokset nousivat esiin haastatteluissa: työharjoittelujen määrän lisääntyminen, opettajien heikko tavoitettavuus sekä itsenäisen opiskelun painotus (etenkin uudet joustavat opintomuodot, kuten jotsi-opetus) koettiin haastaviksi. Aiemmissa arvioinneissa esiin noussut huoli opiskelijoista, joiden opiskelutaidot ja elämänhallinta ovat heikot (Luume & Suokas 2019, 36–42), näyttää olevan aiheellinen oman aineistoni perusteella. Maahanmuuttajataustaiset nuoret tarvitsisivat todennäköisesti enemmän tukea etenkin opintojen suunnitteluun ja tehtävien tekemiseen, sillä lähipiiristä ei välttämättä löydy osaavia auttajia. Kalalahden ja kumppanien lukio-opiskelua kartoittaneessa tutkimuksessa painotettiin, että maahanmuuttajataustaiset nuoret hyötyisivät nykyistä pidempiaikaisesta ja tuetummasta jatkokoulutuksen suunnittelusta. Koulutusten esittely, joustava liikkuminen oppilaitosten välillä sekä opiskelutaitojen nykyistä vankempi opettaminen opiskelijoille parantaisi heidän valmiuksiaan suuntautua jatkokoululle. Näin voitaisiin paikata myös maahanmuuttajien lasten heikompa mahdollisuutta saada kotoa koulutusjärjestelmää koskevaa informaatiota. (Kalalahti ym. 2019, 47–48.)

Mohammedin tapauksessa koulutusjärjestelmässä aiemmin tehdyt valinnat vaikuttivat etenemiseen myöhemmin koulutuspolulla. Alla olevassa haastattelukatkelmassa nuori pohtii kohdalleen osuneita, omasta näkökulmastaan erikoisia, ratkaisuja:

O1: Englannin kielessä kanssa kolmannella luokalla mut laitettiin jostain syystä eri opetukseen, ulkomaalaisena, mutta sitten se vaihdettiin heti, kun huomattiin, että osattiin englantia. Koska me ollaan nuorena puhuttu tai menty ulkomaille paljon, Englantiin. Me vierailtiin siellä paljon, niin sitten mä osasin, jos kattoo nuoreks, kolmasluokkalaiseks, niin jonkun verran. Niin sitten ne opettajatkin huomas sen ja siirsi mut normaaliin opetukseen.

T: Tiedäksä, tehdäänkö sitä vielä et laitetaan S2-opetukseen?

O1: Joo, siis mun pikkuveljet, jotka on tuolla ala-asteella, niin ne on S2-luokalla.

T: Erikoista.

O1: Joo. Kun me ollaan kuitenkin synnytty täällä, niin vähän... Se on niin kuin... kun puhuu tälleen, niin se on ihan, mut jos kirjoittaa vaikka esseen niin niissä on aina vähän vaikeuksia, tietsä. Että muut osaa kyllä vähän paremmin.

Katkelman haastateltu on syntynyt Suomessa, mutta hänet sijoitettiin kuitenkin suomi toisena kielenä -opetukseen alakoulunsa alussa. Haastateltava sanoi itse silloin puhuneensa suomea ystäviensä kanssa, vaikka kotikieli olikin toinen. Nyt parikymppisenä hän ja hänen sisaruksensa harmittelevat tätä ratkaisua, sillä he pitivät suomen kielen taitoaan vertaisiaan huomattavasti heikompana, mikä aiheutti ongelmia jatko-opinnoissa. Suomessa syntyneiden ja kasvaneiden toisen polven maahanmuuttajien suomalaistaustaisia heikompaan akateemisen kielen taitoon on viime aikoina alettu kiinnittämään huomiota (Airas ym. 2019).

Ylläolevassa katkelmassa haastateltava kertoo esimerkin opettajan stereotypioihin perustuvasta toiminnasta, jossa hänet sijoitettiin automaattisesti englannin opetuksen alkaessa pienryhmään. Todellisuudessa hänen osaamistasonsa oli kuitenkin monikulttuurisen ja globaalin perheen vuoksi vertaisiaan edellä, jonka myös opettajat huomasivat opetuksen alettua. Haastatteluissa nuoret pohtivat opettajilta saamaansa kannustusta ja ennen kaikkea sen puutetta. Monet kokivat, että maahanmuuttajalasten ei odotetakaan edistyvän siinä missä suomalaistaustaisten, vaan heihin suhtaudutaan asenteella *"kai se jotenkin pärjää"*. Monikulttuurista pääomaa, kuten käytännössä karttunutta kieliosaamista ei välttämättä osata tunnistaa (Poyatas Matas & Bridges 2008, 14). Haastatellut uskoivat tällaisen eriarvoisen kohtelun lannistavan itsetuntoa jo lapsuudessa. Kannustavien esimerkkien ja roolimallien vähäisyyden vuoksi opettajilta saatavaa rohkaisua pidettiin tärkeänä ja arvokkaana, jotta nuori olisi motivoitunut ja jaksaisi uskoa mahdollisuuksiinsa haasteista huolimatta.

Kielikysymys opinnoissa on monella tavalla hankala. Ryhmäkeskustelussa nostettiin esimerkiksi lähihoitajiksi opiskelevat maahanmuuttajat, joiden koulutus on suomenkielinen. Vaikka kouluun päästessä kielitaidon täytyy täyttää tietyt kriteerit, on opintojen ammattisanasto usein täysin uutta ja haastavaa. Opinnoissa tarvittavan kielitaidon monipuolisuuden vaatimusta on aiemmin käsitelty esimerkiksi Arvosen ja kumppanien tutkimuksessa, jossa huomioitiin, että laajojen tekstikokonaisuuksien luetun ymmärtäminen vaatii hyvin erilaista kielitaitoa kuin matemaattisten tehtävien ymmärtäminen (Arvonen ym. 2010, 62). Muiden opiskelijoiden antama käännösapu koettiin haastatteluissa opinnoissa selviämisen kannalta ratkaisevaksi. MUN KAVERI -hankkeen puitteissa järjestettyjen opintopiirin apu painottuikin kääntämiseen: tehtävänannot ja termit selitettiin auki ohjattavan äidinkielellä, jolloin asian sisäistäminen oli helpompaa ja tehtävissä päästiin eteenpäin.

Maahanmuuttajien piiloon jäävät mielenterveysongelmat sekä diagnosoimatta jäävät oppimisvaikeudet saattavat vaikuttaa opintojen edistymiseen, kun ongelmiin ei itse osata hakea

apua tai ne kuitataan opettajien taholta pelkästään kulttuurieroista tai heikosta kielitaidosta johtuviksi (Trux 2009, 153–154). Ryhmäkeskustelussa nuoret ottivat mielenterveyteen liittyvät seikat esille itsenäisesti ja puhuivat aiheesta rohkeasti:

T: Näistä ongelmista näin yleisellä tasolla, niin kieli on se tärkein, sitten organisoiminen ja ajanhallinta ja sitten ehkä turhautuminen ja motivaatio. Tuleeks teille mieleen jotain muuta?

M2: Joo. Se, että maahanmuuttajilla on myös paljon terveydellisiä syitä. Monet ovat tulleet sota-alueelta ja heillä on traumoja, jotka vaikuttavat keskittymiseen ja opiskeluun. Myös se vaikuttaa, että monet huolehtivat perheestään, joka on kotimaassa. Tavallaan on just monenlaisia syitä, että täytyy ymmärtää näiden ihmisten tarvitsevan enemmän apua. Heidän elämän lähtötilanne voi olla hyvin vaikea, monet ovat ehkä menettäneet sukulaisensa sodassa, asuneet pakolaisleirillä, tosi vaikeeta. Että elämä ei ehkä ole ollut niin helppoa, kuin kantasuomalaisilla, jotka ovat syntyneet täällä, kaikki tietää sen.

M1: Tohon voisi vielä lisätä, että on paljon mielenterveyden ongelmia, joita ei itse edes sisäistetä tai huomata.

M5: Joo, ei edes huomata.

M1: Ei huomata, että on vaikka masennus. Mutta sitten he selittävät, että tänään en pystynyt nousta sängystä yhtään, niin siinä sitten... Että meidän kulttuurissa se ei ole niin avoin asia, mistä puhutaan. Sen takia ei ole paljon tietoa tästä, ei keskustella asiasta.

M5: Ei sitä edes merkitä siellä sairaudeksi. Jos sanoo jollakin somalille, että on masennus, niin se vähän niin kun suuttuu, että ”onko sulla jotain haavaa, jonka mä voin nähdä”. Tiekssä, että jotain fyysistä.

Katkelmassa keskustelevat puhuvat siitä, miten heidän kulttuurissaan mielenterveysongelmia ei oikeastaan ole olemassa. Keskusteluun osallistujat kertoivat vanhemman sukupolven suhtautuvan psyykkisiin ongelmiin vähätellen tai epäilevästi: oireilu saatettiin nähdä jopa uskomuksina, ”paholaisen aiheuttamina”. Keskusteluapuun, kuten koulukuraattoriin tai psykologiin suhtauduttiin samalla epäluulolla, sillä keskusteluapua ei välttämättä tunnusteta oikeaksi hoitomuodoksi.

Vaikka keskustelussa mukana olleet nuoret itse tunnustivat mielenterveysongelmat todellisina sairauksina, he kertoivat niihin puuttumisen olevan heidän lähipiirissään hankalaa. Puheeksi ottamisen kynnyks on iso. Haastattelussa he kuitenkin mainitsivat, että oireileville nuorille voisi vinkata koulukuraattorista tai muusta koulun tarjoamista apukanavista. Sekä vanhempien että nuorten heikko tietämys tukitoimista koettiin ongelmaksi. Samaan aikaan pidettiin itsestään selvänä, että monet maahanmuuttajat kärsivät stressistä ja mahdollisista traumoista, joita entisestä kotimaasta lähteminen ja uuteen maahan sopeutumisen vaikeus on aiheuttanut. Tutkija Minna Säävälä vertaa oman tutkimuksensa pohjalta tilannetta suomalaiseen mielenterveyskeskusteluun: täällä muutos on ollut viime vuosina suuri, eivätkä nuoret enää juuri pelkää leimautumista

mielenterveysongelmien vuoksi. Sen sijaan maahanmuuttajayhteisön sisällä stigma on yhä vahva. Säävälän mukaan maahanmuuttajaperheillä saattaa myös olla vahva ”onnellisuusmuuri”, jonka vuoksi psyykkisten ongelmien ilmi tuleminen sekä avun piiriin hakeutuminen saattaa kestää hyvinkin pitkään. (Säävälä 2012, 39–40.) Eräs haastatteleminen nuorista viittasi tähän toteamalla, että ”*maahanmuuttajat vain hymyilevät kadulla, vaikka niillä olisi mitä ongelmia*”. Nuori tosin esitti ilmiön positiivisessa valossa – suomalaiset valittavat ja murehtivat liikaa, vaikka kaikki olisi tosiasiaassa hyvin.

Tyypittarinan Mohammed osasi ohjautua lukivaikeustestiin vertaisohjaajan suosittelemana. Eräs haastateltu oli joutunut vaatimaan lukivaikeustestin tekemistä useampaan kertaan, kun koulussa ongelmat oli kuitattu puutteellisesta kielitaidosta johtuviksi. Haastatellun kertomuksessa hänen suomalaistaustaiset koulukaverinsa saivat apua nopeammin ja ilman erityistä vaatimista, kun taas hänen piti erikseen kysellä testauksen perään. Lopulta hänellä diagnosoitiin lukivaikeus, joka oikeutti erityisjärjestelyihin esimerkiksi koetilanteissa. Avun saaminen oli haastateltujen mukaan usein liiaksi oman sinnikkyuden ja aktiivisuuden varassa. Seuraavassa lainauksessa haastateltu analysoi avun ja tuen saamisen riittämättömyyttä kokonaisvaltaisesti, arkipäivän ja viikon aikana:

M6: No, jos äiti ja isä on hyvä, niin ne huolehtii, että menee kouluun, ei anna sun mennä nukkumaan yhdeltä ja sitä että tuut myöhässä. Ja hyvä, että ois koulun jälkeen ihminen tai ryhmä, joka auttais jatkuvasti. Toinen ongelma, kolmas on se, ettei niillä ole ketään, joka jatkuvasti auttaisi, viikossa muutaman kerran. Ja sitten niillä ei oo harrastuksia, vaan pelaa joskus.

Katkelmassa mentori tuo näkyväksi useita sosiaalisen tuen lähteitä, josta kaikista nuorella saattaa olla puutetta: huolehtivat vanhemmat, ystävät, asiantuntevat auttajat ja harrastuskaverit. Haastateltujen kertomuksissa toistui huomio *jatkuvan tuen tarpeesta*. Opinnoista ja arjesta selviytyminen kysyy usein rutiineja ja tukea, joka pitää motivaatiota yllä. Mohammedin kertomuksessa korostuu avun saamisen hankaluus sekä se, miten paljon resursseja avun saamiseksi pitää olla: ongelman huomaaminen ja sanoittaminen, tieto ratkaisumahdollisuuksista ja sinnikkyys vaatia itselleen apua, vaikka siihen ei heti vastattaisikaan. Koska nuorilla ei ole tietoa monista psyykkisistä tai neurologisista ongelmista, eivätkä myöskään vanhemmat oli niistä tietoisia, olisi tiedottamisen tehostaminen ja suuntaaminen maahanmuuttajataustaisille nuorille erittäin tärkeää oikeanlaisen avun saamiseksi. Elina Kilpi-Jakonen ja Maili Malin tuovat artikkelissaan esille myös opinto-ohjauksen oikea-aikaisen kohdentamisen: maahanmuuttajataustaisilla työillä ohjausta tulisi painottaa jo yläkoulun puolella, mutta pojilla suurin tarve vaikuttaa keskeyttämistilastojen perusteella ajoittuvan toisen asteen opintojen alkuun. (Malin ja Kilpi-Jakonen 2020, 108–110.) Tätä

huomiota tukevat myös haastattelemieni poikien kertomukset opiskeluongelmista, jotka kuitenkin olivat hoidettavissa joustavalla ja saavutettavalla tuella.

Tässä luvussa esitellyt vastustajat voidaan jakaa Abdin ja Mohammedin tarinoiden mukaisesti yksilötason haasteisiin sekä yhteiskuntaa ja palvelujärjestelmää koskeviin ongelmiin. Yksilötasolla ongelmiksi koettiin ennen kaikkea itseohjautuvuuteen liittyvät opiskeluhaasteet esimerkiksi aikatauluttamisen ja tehtävien loppuun saattamisen parissa, kannustuksen ja tuen puutteesta johtuva nopea luovuttaminen sekä yleiset elämänhallinnan ongelmat. Yhteiskunnallisella tasolla merkittäviä haasteita toivat koulutuksen järjestäminen, kielikysymykset, ohjauksen puute ja riittämättömyys sekä mielenterveysongelmien ja oppimisvaikeuksien huono tunnistaminen. Ongelmien juuret paikantuivat analyysissä Abdin ja Mohammedin tarinoiden myötä joko yksilön tai yhteiskunnan tasolle, mutta seuraavassa luvussa tarinat lähentyvät toisiaan ratkaisukeinojen myötä.

6.5 Auttajat – vertaistuen avulla kohti valmistumista

Aktanttimallissa subjektiksi kasvamiseen liittyy usein ulkopuolinen avunantaja, joka auttaa päähenkilöä oivaltamaan omat voimavaransa tai ohjaa häntä neuvoillaan oikeaan suuntaan (Korhonen & Oksanen 1997, 66). Abdin tarinassa oli ratkaisevaa, että oman aktivoitumispäätöksensä jälkeen hän sai kaverin kautta tiedon avuntarjoajasta. Jos yrittämissä päätöksensä jälkeen ei olisi löytynyt tahoa, joka tuki tavoitteiden saavuttamisessa, olisi innostuminen voinut loppua lyhyeen. Päästyään kasaantuneiden tehtävien kanssa avun piiriin, opiskeluongelmat alkoivat selkiintyä. Tyypittarinoista tehdyn analyysin mukaan, Abdin tarinassa modaalisuus oli endotaktista ja Mohammedin tarinassa eksotaktista. On syytä huomioida, että vaikka Abdin tarinassa korostui sisäisen pohdinnan ja motivaation merkitys eteenpäin pääsemisessä, auttajia tuli kuitenkin myös ulkopuolelta avuntarjoajasta vinkanneen kaverin ja järjestön toiminnan muodossa. Koska tämä tutkielma keskittyy hankkeesta saadun tuen tarkasteluun, olisi käytännössä mahdotonta, että tarinoiden auttajana olisi pelkästään subjektin oman osaamisen kasvu, joten tarinatyyppit lähentyvät toisiaan.

O4: Joo. Kyselin parilta opettajalta ja ei siitä tullut mitään.... Ja tajusin, että mun somalin kieli on paljon parempi kuin suomen kieli niin mietin, et jos mä tuun tänne, niin osataan somaliaa ja suomea, niin mua osataan auttaa näissä tehtävissä. Ja sitten täällä oli just muita nuoria, jotka on käynyt ton [oppilaitoksen]. Niin ne näytti mulle, et miten tehdään ja... Kahden viikon jälkeen mä en tarvinnut enää apua. En käynyt enää ekan lukuvuoden lopussa täällä, mut sen jälkeen mä aloin taas käymään. Ja kun mulle soitettiin, et täällä on jengii, jotka tarvii apua, että

T: Niin tulit sit helpkaa muita?

O4: Joo, yks mun läheinen kaveri on täällä kans.

Ylläolevan sitaatin ohjattava on hyvä esimerkki nuoresta, joka on ensin saanut apua akuutteihin koulutehtävistä selviämisen ongelmiin ja sittemmin päätenyt itse auttamaan muita. Häntä hankkeen tarjoaman avun pariin veti etenkin mahdollisuus saada neuvontaa omalla äidinkielellään. Lisäksi hän kertoi ystäväystyneensä vertaisavun puitteissa ihmisten kanssa, jotka oli ennen tuntenut vain ohimennen. Mahdollisuus saada apua äidinkielellä madalsi kynnystä osallistua toimintaan, sillä kielen käyttämistä ei tarvinnut jännittää tai hävetä. Monet haastatellut kuvailivat tilanteita, joissa oma kielitaito aiheutti epävarmuutta ja ainakin potentiaalisen mahdollisuuden kiusallisiin tilanteisiin. Muilta maahanmuuttajilta saadun käänösavun turvin saattoi mokailla huoletta, sillä tiesi toisen kamppailleen samojen ongelmien parissa. Tehtävien tekemisessä pelkkä toisen läsnäolo usein auttoi: ohjattavat kuvasivat tilannetta niin, että läsnäolevasta auttajasta ”sai energiaa” suorittaa tehtävät loppuun saakka. Ulkopuolelta saatu rohkaisu auttoi nuorta uskomaan omiin kykyihinsä ja osaamiseensa, mikä on keskeistä endotaktisessa modaalisuudessa.

Auttajien tarjoama tuki oli välillä hyvinkin konkreettista neuvomista. Toisaalta sosiaalisesta yhteisöstä sai myös rohkaisua ja kannustusta. Vertaismentorien etuina pidettiin erityisesti samaan ikäryhmään ja samaan kulttuuritaustaan kuulumista. Yleisesti vertaismentoroinnin hyötyinä pidetyt edut, kuten avun ja neuvojen saaminen, itsevarmuuden paraneminen ja tulevaisuudensuunnitelmien kirkastuminen (Messiou & Azaloe 2017, 145–151) pitivät paikkansa myös omassa aineistossani. Pelkästään se, että auttajien tausta oli samanlainen kuin itsellä, vaikutti kannustaneen haastateltuja nuoria. Seuraavassa katkelmassa nuori pohtii saman ikäryhmän merkitystä mentoroinnille:

O3: Mun mielestä oman ikäisten kanssa on helpompaa. Kun ootte samanikäisiä, niin voitte puhua vähän vapaammin. Sitten jos on joku aikuinen, niin totta kai sekin auttaa, mutta et sä sitten loppujen lopuksi, ihan kunnolla uskalla kysyä. Ainakaan minä. Jos mä tarvisin apua ja joku aikuinen tulis mun luo tarjoamaan apua ja vaikka mä en ymmärtäis, niin mä antaisin sen olla. Koska mä en jaksa silleen koko ajan kysyä siltä. Jos on omanikäinen, niin kyllä mä sitten koko ajan kysyisin siltä.

Mentorien ja autettavien suhteellisen pieni ikäero nousi tärkeäksi tekijäksi avunpyytämiseen rohkaistumisen kohdalla. Opettajien ja muiden vanhempien aikuisten kanssa ongelmaksi nousi yllättävän usein ujous: ei haluttu vaatia apua niin paljoa kuin tarve olisi ollut. Ikätoverilta, joka oli itsekin suorittanut samat opinnot äskettäin, sen sijaan uskallettiin kysyä neuvoa niin kauan, että asian ymmärsi. Aikuisten kohdalla pelättiin myös väärinymmärtämistä. Eräs haastateltu kuvasi, miten aikuiset saattavat ”ottaa jostain asiasta kiinni” ja nostaa sitten ”hirveän haloon”, joten heidän seurassaan sanomisia haluttiin rajoittaa. Haastateltu mentori kertoi tämän näkyvän esimerkiksi niin, ettei vanhempien kanssa vitsailla ja puhetapaan kiinnitetään erityistä huomiota.

Aikuisten ja lasten – erityisesti vanhempien ja muiden auktoriteettien sekä lasten – välinen hierarkia on somalikulttuurissa huomattavasti vahvempi kuin suomalaisessa kulttuurissa, minkä osa haastatelluista myös itse tunnisti. Koko vertaistukihanke sai alkunsa, kun järjestössä huomattiin, että nuoret eivät helposti avaudu asioistaan vanhemmille, vaikka puhuvat ongelmista keskenään. Voimakkaaseen hierarkiaan ja sukupolvien välisiin kulttuurieroihin vaikuttaa myös eritahtinen akkulturaatio. Eräs haastateltu kertoi, että vaikka nuori olisi melko länsimaalaistunut ja olisi kaveripiirissä melko vapaasti, vanhempien seurassa käyttäytyminen aina muuttuu. Tällaiset jännitteet saattavat vaikeuttaa myös ongelmatilanteiden esiin tuomista.

Haastatellut nuoret kuvasivat vertaisten kanssa toimimisen helppoutta usein kielen kautta: nuorisolla on oma puhetapa ja kulttuuri, jolloin kommunikointi on mutkattomampaa. Tätä käytettiin myös mentoroinnissa hyödyksi: eräs mentori kertoi käyttävänsä tulevaisuuskeskusteluissa usein ”rahan kulmaa”, sillä sitä kieltä nuoret ymmärsivät. Tällä tavoin hän perusteli nuorille tutkinnon hankkimisen tuomaa etua ja tärkeyttä lyhyen tähtäimen pienipalkkaisten töiden tekemisen sijaan.

O3: En mä tiää, ehkä just paremmin uskallan. Se, että on samasta maasta, niin tieksä, sitä vaan ymmärtää toista paremmin. Kulttuuri on samanlaista. Pystytään tieksä puhumaan ihan hyvin.

Yhteisen kulttuuritaustan merkitys oli suuri luottamussuhteen syntymisen luomisessa. Kaikki haastatellut nuoret pitivät samasta taustasta tulevia, mutta myös muita maahanmuuttajia, luontevampana seurana kuin suomalaistaustaisia. Antti Kivijärvi on tutkimuksessaan kuvannut maahanmuuttajanuorten välistä yhteyttä ”sanattomaksi” (Kivijärvi 2015, 100–102) ja sama huomio nousi esiin myös tässä aineistossa. Eräs haastateltu nuori kertoi vertaisavun toimivan hyvin juuri sen vuoksi, että kyseessä on ”somal ja somali”. Yhteisen kulttuuritaustan merkityksen sanallistaminen oli monelle kuitenkin vaikeaa. Yksi ohjattava yritti avata tätä kertomalla, miten ystävyssuhteissa toisten maahanmuuttajien kanssa ”ei ole rajaa”, joka tulee vastaan helposti suomalaistaustaisten kanssa. Rajalla hän tulkintani mukaan tarkoitti erilaisten kulttuurien yhteentörmäystä ja sitä selittämisen tarvetta, joka näistä tilanteista syntyy. Seuraavassa katkelmassa mentori pohtii keskustelujen vapaamuotoisuutta ja luontevuutta:

M4: Se on vähän niin, että jos mun kanssa on vaikka yks nuori, me puhutaan pari tuntia, ei me puhuta lainkaan oppiaineista tai koulusta, me puhutaan ihan vapaasti. Ja sit siihen tulee se, että mitä sä haluat tehdä, millaisen tulevaisuuden haluat. Ja siitä se lähtee sitten.

S. Michael Gaddis oletti tutkimuksessaan etnisen ja kulttuurisen taustan samankaltaisuuden sekä samaan ikäluokkaan kuulumisen edesauttavan luottamussuhteen syntymistä mentorointisuhteen

aikana. Vaikka Gaddisin omassa aineistossa teini-ikäisten oppilaiden keskuudessa nämä hypoteesit eivät saaneet merkittävästi tukea, hän epäili, että vanhempien opiskelijoiden ja aikuisten kohdalla tulokset voisivat olla erilaisia. (Gaddis 2012.) Omassa aineistossani Gaddisin hypoteesit saivatkin selvästi tukea: ikään sekä kulttuuri- ja kielitaustaan liittyvät tekijät vähintään madalsivat osallistumisen kynnystä ja vauhdittivat alkuun pääsemistä. Gaddis epäili myös, että opintoihin liittyvän mentoroinnin tulokset voivat olla positiivisemmat, mikäli mentori ja opiskelijan vanhemmat tuntevat toisensa. Opiskelijat saattaisivat yrittää enemmän, mikäli olisi todennäköistä, että tieto opintojen etenemisestä kulkisi vanhemmille. (Gaddis 2012, 1260–1261.) Tätä ilmiötä ei aineistoni perusteella voida tutkia, mutta haastatteluista kävi selväksi Suomen somaliyhteisön tiiviys ja monien nuorten perhepiirin suhteet hanketta pyörittävään järjestöön. Pidän mahdollisena, että tällä on voinut olla vaikutusta joidenkin toimintaan osallistuneiden nuorten kohdalla.

Apua hakeneiden opiskelijoiden ja mentorien välille muodostui etenkin pitkäaikaisemman tuen puitteissa luottamuksellinen kaverisuhde. Maahanmuuttajataustaisten nuorten ongelmien kohdalla korostettiin niiden monimuotoisuutta, jolloin myös ratkaisuja etsiessä mennään helposti henkilökohtaisen elämän puolelle. Jotta arkojakin aiheita uskalletaan avata, täytyy toisen seurassa tuntea olonsa turvalliseksi. Yhdessä nauraminen ja huumori koettiin merkiksi onnistuneesta yhteyden luomisesta. Haastatellut kuvasivat useimmiten vertaismentorointisuhteiden muodostuneen ajan myötä kaverisuhteiksi. Toisinaan auttajat ovat olleet aiemmin tuttuja muista yhteyksistä, koulusta tai kaveripiiristä, mutta varsinainen ystäväystyminen on tapahtunut vasta yhdessä vietetyn ajan myötä. Luottamuksellisessa suhteessa saa sellaista tukea, joka vahvistaa subjektin uskoa omaan osaamiseensa, mikä on tyypillistä endotaktiselle modaalisuudelle.

Mohammedin tyypitarinassa hän sai tiedon järjestön tarjoamasta avusta koululta, jonne toimintaa tultiin esittelemään. Haastatteluissa koettiin tärkeäksi, että tieto saatavilla olevista tukitoimista tavoittaa kohderyhmänsä. Mikäli tukea tarjoaa koulun ulkopuolinen taho, olisi hyvä, että apua ainakin jossain määrin tuotaisiin koululle, josta se tavoittaisi mahdollisimman tasapuolisesti avuntarpeessa olevat opiskelijat. Pelkän puskaradion varassa toimiminen voi jättää joitain ryhmiä kokonaan tiedon ulkopuolelle. Motivaation syttyessä, avun hakemiselle tulisi olla mahdollisimman matala kynnys. Aineistossa ja paikan päällä tekemässäni havainnoinnissa korostui järjestön avoimien ovien -periaate. Haastatellut mainitsivat usein, että jos toimistolle tulee hakemaan apua koulutehtäviin ilman sovittua tapaamista, joku työntekijöistä tai vertaisohjaajista saadaan yleensä soitettua paikalle, sillä monet asuvat lähistöllä. Toimintaa on usein myös ilta-aikaan, minkä monet kokivat tärkeäksi, jotta neuvonnan mahdollisuus ei rajoitu vain vähäisiin iltapäivän tunteihin.

Verrattuna Abdin tilanteeseen, jossa auttajien tärkeäksi tehtäväksi muodostui turvallisen ja kannustavan opiskeluympäristön mahdollistaminen, Mohammedin kohdalla auttaminen oli konkreettisempaa ja keskittyi monipuolisesti erilaisten esteiden ylittämiseen. Eksotaktinen modaalisuus näkyi nuorten kertomuksissa uudenlaisen kyvykkyyden mahdollistamisena, kun onnistumisen esteitä poistettiin esimerkiksi koulun kanssa erottamispäätöksestä neuvottelemalla tai työharjoittelupaikkojen etsimisen ja saamisen muodossa. Mentorien avustuksella laadittiin opintosuunnitelmia ja harjoiteltiin aikatauluttamista. Ammatillisessa koulutuksessa korostuvat työharjoitteluina tehtävät suoritukset ja sopivien työharjoittelupaikkojen löytäminen koettiin hankalaksi. Ohjattavat kertoivat saaneensa vinkkejä työharjoittelupaikkojen etsimiseen ja hakemiseen vanhemmilta opiskelijoilta. Lisäksi oli järjestetty CV:n ja työhakemuksen kirjoittamispajoja.

Mohammed sai järjestöltä ennen kaikkea informatiivista tukea ja palvelunohjausta. Hankkeen työtavoissa korostuikin tiedonhaun merkitys, jota mentorit korostivat, kun kysyin, miten he selvisivät hankalista tai heillekin uusista tilanteista. Hyvä suomen kielen taito, koulun tukijärjestelmien ja suomalaisen yhteiskunnan tuntemus sekä digitaidot auttoivat vastauksien löytämisessä. Tarvittaessa mentorit saattoivat vinkata nuorelle esimerkiksi koulukuraattorin vastaanotosta. Keskeisessä roolissa koulutuksen keskeytymisen ehkäisyssä oli opinto-ohjaus. Mikäli opinnot eivät edenneet ja ala ei vaikuttanut enää kiinnostavan opiskelijaa, pyrittiin yhdessä keskustelemalla löytämään jokin toinen ala, jonne voisi yrittää siirtyä, jotta opinnot eivät kokonaan keskeytyisi.

Hankalimminkin tavoitettavana avuntarvitsijaryhmänä haastatellut pitivät ujoja ja arkoja nuoria. Tällaisilla nuorilla voi avuntarpeesta huolimatta olla korkea kynnys saapua läskykerhoon tuntemattomien ihmisten pariin, saati kertoa heille ongelmistaan. Toisaalta juuri kahden kesken tai pienessä ryhmässä, saman kulttuuri- ja kielitaustan omaavien ihmisten kanssa annettu apu voisi olla ujoimmille opiskelijoille kaikista sopivinta. Eräs haastateltu kritisoi Suomessa tyypillistä tapaa järjestää esimerkiksi isoja jatko-opiskelupaikkoja tai työnhakua esitteleviä messuja ja tapahtumia. Hän arveli, ettei sellaisesta ole aralle ja epävarmalle nuorelle juuri hyötyä. Kahdenkeskisen opinto-ohjauksen määrä koettiin kouluissa usein liian vähäiseksi, varsinkin, kun monella maahanmuuttajataustaisella on suomalaisesta koulutusjärjestelmästä melko heikot pohjatiedot, eivätkä lähipiirin aikuiset useinkaan voineet tulevaisuuspohdintojen kanssa auttaa. Tutkijat ovat aiemminkin havahtuneet maahanmuuttajataustaisten nuorten suurempaan opinto-ohjauksen tarpeeseen (esim. Kalalahti ym. 2019; Malin & Kilpi-Jakonen 2020). Seuraavassa katkelmassa mentori pohtii henkilökohtaisen ja pitkäjänteisen opinto-ohjauksen merkitystä:

M4: Joo, sitä me tehdäänkin. Esimerkiksi, mä olin tuolla [ammattiopistolla] ja siellä oli yks tyyppi, joka mietti mitä tekee. Hän on syntynyt Egyptissä, mutta asunut Suomessa melkein koko ikänsä. Mutta vaikka hän on asunut täällä aina, niin ei silti yhtään tiennyt mitä tehdä koulun jälkeen. Ja koulusta oltiin sanottu, että mee vaikka työelämään. Hän oli kuitenkin sanonut suoraan opolle, että haluaa opiskella, mutta ei tiedä vielä mitä alaa. Sitten mä istuin sen kanssa alas ja kysyin, että ”mistä sä tykkäät, mitä sä haluat”. Ja hän on tällä hetkellä opiskelemassa sähköalaa ja kysyin, että kiinnostaako toi sua. Se vastasi, että kiinnostaa sähköala, mutta enemmän tällanen ja tällanen homma. Sitten mä katoin eri työpaikkoja ja opiskelupaikkoja ja lopulta löydettiin sen mitä se halus: eka opiskella ammattitutkinto loppuun ja sitten hakee sähköinsinööriksi. Sieltä pääsisi sitten niihin hommiin, mitä hän haluisi. Me jopa hänen kanssaan käytiin noissa kouluissa, Metropoliassa, käytiin katsomassa sitä koulua hänen kanssaan. Ja hän oli vielä enemmän innostunut, kun näki sitä ja kuuli enemmän. Että sen mä oon huomannut, että enemmän pitäisi olla sellaista yksilöllistä, ottaa kiinni oppilaasta ja viedä se vaikka sinne paikalle näkemään sitä. Se avaa sen nuoren silmiä enemmän.

Yllä oleva lainaus on erinomainen esimerkki hankkeen piirissä annetun tuen joustavasta ja epäformaalista luonteesta. Nuoren tilanteeseen paneuduttiin huolellisesti ja tietoa etsittiin yhdessä, jotta oikea koulutuspolku löytyisi. Haastateltavan mukaan, koulun henkilökunta ei ollut kyennyt tarjoamaan nuorelle riittävää ohjausta. Lopuksi mentori kävi nuoren kanssa tutustumassa korkeakouluilla, jotta tavoite muuttuisi entistä konkreettisemmaksi, mikä auttaa motivaation ylläpitämisessä. Ani Wierenga on eritellyt tällaisia monipuolisia tuen muotoja: yhdessä asioiden tekeminen ja mahdollistaminen on materiaalista tukea, kun taas kiinnostuneisuus ja kannustaminen vahvistaa ja muokkaa nuoren arviota itsestään (Wierenga 2009, 80–84). Haastattelutilanteessa mentori vielä jatkoi, että nämä korkeakoulukontaktioinnit ovat auttaneet myös häntä omissa tulevaisuudensuunnitelmissaan, mikä kertoo vertaistuen kaksisuuntaisesta luonteesta.

Vertaistukitoiminta paitsi ylitti paikoittain koulun opinto-ohjauksen rajat, venyi se toisinaan käytännössä jo etsivän nuorisotyön puolelle. Eräs mentori kertoi nuoresta, joka auttamisyrityksistä huolimatta keskeytti opinnot ja ”pyöri sitten vähän aikaa tuolla kadulla”. Mentori oli pitänyt nuoreen yhä yhteyttä ja sai lopulta istutettua hänet alas ja esiteltyä hänelle erilaisia vaihtoehtoja paikoista, joissa voisi suorittaa kesken jääneet opintonsa loppuun. Koska koulutusten aloitukseen oli vielä aikaa, hän järjesti opinnot keskeyttäneelle pojalle työpaikan kaupasta kontaktiensa kautta. Nyt nuori on päässyt työelämään ja sopinut opintojensa jatkamisesta.

Parhaimmillaan hankkeen kautta annettu vertaisapu ei rajoitu pelkästään opinnoista selviämiseen, vaan henkilökohtainen suhde mahdollistaa sen, että nuori ei jää yksin mahdollisen koulutuksen keskeyttämisen jälkeenkään. Nuorten elämäntilanteet ovat usein monimutkaisia ja muuttuvat nopeasti. Tarvittavan tuen muoto ja määrä voi vaihdella suurestikin, jolloin annettu apu tulee sovittaa jokaisen nuoren tilanteen mukaan, jotta se olisi tehokasta ja tarpeen täyttävää. Nuorten palvelukokemuksia kartoittaessa, tutkimuksissa toistuu pitkäaikaisen, henkilökohtaisen tuen tarve.

Jatkuvasti vaihtuvat sosiaalityöntekijät, opettajat tai viranomaiset koetaan ongelmaksi, sillä henkilökohtaista suhdetta autettavan ja auttajan välille ei ehdi syntyä. (Aaltonen ym. 2015, 88.) Kolmannen sektorin tuottamissa ohjauspalveluissa henkilökohtaisen suhteen syventäminen on sen sijaan usein etusijalla (esimerkkinä Diakonissalaitoksen alle 30-vuotiaille suunnattu Vamos-valmennus).

Tyypittarinassa Mohammed alkoi epäillä koko koulutuksen hankkimisen mielekkyyttä, sillä suomalaisessa julkisessa keskustelussa maahanmuuttajille on varattu melko pieni tila. Alla olevassa sitaatissa mentori pohtii roolimallien merkitystä tulevaisuuden tavoitteiden kannalta. Hän vertaili kertomuksessaan Suomea Englantiin, jonka somaliyhteisössä järjestetään vuotuinen gaala, jossa palkitaan ansioituneita yhteisön jäseniä. Mentorin mukaan samankaltainen tapahtuma voisi toimia Suomessakin, jotta nuoret näkisivät enemmän kaltaisiaan menestyneitä henkilöitä. Tämä auttaisi tulevaisuuden suunnitelmien konkretisoimisessa:

M2: Maahanmuuttajanuorilla myös, heillä pitäisi olla enemmän mentoreita ja roolimalleja, joista näkee, että "okei, jos hänkin on selvinnyt, hänkin on maahanmuuttajataustainen ja pärjää Suomessa. Että kyllä minäkin voin pärjätä." --- Siitä voi nähdä, että okei, ehkä minäkin voin tulevaisuudessa olla jossakin.

Roolimallien ja esikuvien vähäisyys voidaan nähdä eräänlaisena vastustajana, jonka vuoksi tavoitteiden asettaminen tai itseensä luottaminen on haastavaa. Vertaismentoreista ohjattavat saivat samaistuttavia roolimalleja. Erään haastateltavan mukaan, tällä oli merkitystä myös luottamuksen synnyssä. Luottamuksen voi tulkita kohdistuvan paitsi auttajiin ja heidän kokemusasiantuntijuuteensa, myös omaan pärjäämiseen uskomiseen. Onnistuminen opinnoissa ja tutkinnon suorittaminen ovat täysin saavutettavissa myös maahanmuuttajataustalla. Yhtenä innostavana esimerkkinä ryhmäkeskustelussa pidettiin lähihoitajiksi opiskelleita maahanmuuttajaäitejä. Heidän kerrottiin inspiroivan toinen toisiaan. Kielitaidottomasta, mahdollisesti suurperheen äidistä voi tulla ”kouluttautunut ja työssäkäyvä kansalainen, joka tienaa omat rahansa”. Haastatellut kertoivat näiden naisten myös auttavan ja tukevan toisiaan opinnoissa, jotta koulutus saadaan läpäistyä kielihaasteista huolimatta. Somaliäitien kouluttautuminen ja työelämään pääseminen nähtiin menestyksekkäänä kasvutarinana, jossa sinnikäs työ palkittiin.

Ani Wierengan tutkimuksessa painottui nuorten elämäntarinoiden kerronnallisuus ja kyky nähdä koherentteja kokonaisuuksia elämässään. Jos kertomus puuttui, nuoren oli vaikea tehdä kauaskantoisia ratkaisuja. Silloin hetkelliset voitot, hauskuuden ja adrenaliinipiikkien tavoittelu veivät voiton pitkällisestä puurtamisesta, jota opiskelu ja suoritettava työ useimmiten ovat. Vaikeiden ja monimutkaisten asioiden tekemisen lopettaminen on silloin helpompaa, kun väsyttää tai

tylsistyyttää. Kun elämällä on suunta ja päämäärä, siedetään myös hankaluudet osana tavoitteen saavuttamista. Silloin omaa toimintaa osataan tarkastella myös kriittisesti ja voidaan todeta, ettei tämä vie toivottuun lopputulokseen, vaan on kokeiltava jotain muuta. (Wierenga 2009, 114–115.) Nuoren olisi hyvä nähdä oma kertomuksensa ja mahdollinen tulevaisuutensa etäisyyden päästä, jotta opinnot tai työelämään pyrkiminen eivät näyttäytyisi vain sarjalta laukauksia pimeään – yksittäisiltä epäonnistumisilta ja hapuilulta. Konkreettisten tulevaisuuden vaihtoehtojen kirkastuminen mentoroinnin aikana, oli tärkeää myös monille oman aineistoni nuorille.

Haastattelemi nuoret ovat päätyneet hakemaan apua opintoihinsa koulun ja kodin ulkopuolisesta järjestöstä. Tämä kertoo siitä, että ensisijaisina pidettävien tuen lähteiden rajat ovat heidän kohdallaan tulleet vastaan. Haastatteluissa koulua kritisoitiin etenkin joustamattomuudesta ja vähäisistä resursseista. Monien maahanmuuttajanuorten tarvitsemaan erityiseen tukeen ei vaikuttanut olevan mahdollisuutta. Opettajat koettiin varsinkin ammatillisissa opinnoissa pääasiassa etäisiksi. Jokainen haastateltava kuitenkin varoi yleistämisestä kritisointia koko koululaitosta koskevaksi: kaikilla oli kokemuksia myös yksittäisistä hyvistä ja kannustavista opettajista. Monet mainitsivat myös peruskoulussa saaneensa tukiovetusta ja apua. Ammatillisissa opinnoissa opiskelu on itsenäisempää ja omien opintojen etenemisestä on otettava itse enemmän vastuuta. Opettajilta sekä mahdollisista opiskelijahuoltopalveluista toivottiin kuitenkin parempaa ja selkeämpää viestintää. Seuraavan lainauksen nuori oli selvästi luovuttanut avun etsimisen urakan edessä:

T: Yrititkö sä etsiä sitä apua sieltä koulusta? Tai tiedätkö, että oisko sitä saanut?

O4: No en mä niin, kyllä sitä varmaan olisi jostain saanut. Mutta mä kysyin muutamilta opettajilta ja sit ne vaan selitti sen mulle perustavalla ja tälle. Sit mä olin, että aa, tää apu on näköjään tällasta, et... koitellaan pärjätä yksin tai pyytää kavereilta apuu, jotka on käynyt merkonomialan.

Avun vaatimisen ja etsimisen sijaan, nuori päätteli, että on parempi yrittää pärjätä yksin tai tukeutua vanhempiin opiskelukavereihin. Perheen ja ystävien tuen merkitys opintojen edistäjinä vaikeissa tilanteissa nousi esille myös Kalalahden ja kumppanien tutkimuksessa (Kalalahti ym. 2019, 69–70). Ennakko-oletukseni mukaisesti harva haastateltu oli saanut vanhemmiltaan apua koulutehtävien tekemisessä tai opintojen ohjaamisessa. Sellaista tukea ei myöskään odotettu – vanhempien huono suomen kielen taito oli useimmiten niin suuri este, ettei apua ollut tullut edes mieleen pyytää. Aineistossa oli kuitenkin kertomuksia hyvin sinnikkäistä maahanmuuttajavanhemmista, jotka vaativat lapselleen peruskoulussa tukiovetusta ja erityistä tukea, vaikka tulkin välityksellä. Yleensäkin vanhemmat suhtautuivat opintoihin kannustavasti ja korostivat koulutyön tärkeyttä, mikä on maahanmuuttajavanhemmille tyypillistä (Salikutluk ym. 2016, 583). Vanhemmat toimivat

joidenkin nuorten kohdalla myös kannustavina esimerkkeinä. Toisaalta vanhempien tai vanhemmuuden puute nähtiin myös riskitekijänä nuoren syrjäytymiselle, kun elämänhallinnan opettaminen uupui. Aiemmissa tutkimuksissa keskeyttämisriskiin onkin yhdistetty yksin kohdemaahan saapuminen ja eläminen sekä vanhempien heikko integraatio (Alitolppa-Niitamo 2004, 98–99).

M2: Mä oon itse nähnyt, ainakin somalitaustaisissa perheissä, esimerkiksi veljen lapset, niin niillä hän oli paljon poissa ja äiti ei osannut kieltä tai muuta. Niin siellä he auttoivat toinen toisiaan. Isosisarukset seurasi pienien koulunkäyntiä, seurasi Wilmat, vastasi opettajille, ne aina tiesi milloin on kokeita. Ne sanoi, että ”okei nyt sulla on tämä koe ja nyt sun pitää istua ja lukea siihen” ja näin. Ja sitten kaikki lapset kävivät lukion ja noin kaikki meni hyvin. Että oli joku tuki, isosisarukset auttoi.

M5: Jos isosisaruksia löytyy, niin se on hyvä asia. Mulla on pikkusiskoja ja yritän auttaa niitä. Ja jos mä en yrittäis, niin mun äiti pakottais mut. Se sanoo, että vaikka ”kahdeksan maissa kotiin”, koska täällä on siskon tehtävät vielä tekemättä. Kun äiti ei välttämättä osaa auttaa niitä.

Vanhempien sijaan serkut ja vanhemmat sisarukset mainittiin useissa kertomuksissa luonnollisina auttajina ja esikuvina. Vanhemmille sisaruksille jäi usein monilapsisessa perheessä pienempien huoltajan rooli kouluasioiden hoitamisessa: eräs mentori kertoi hoitaneensa yläkoulussa ja lukiossa oman Wilmansa lisäksi myös nuorempien sisarusten kouluun liittyvät asiat äidin ollessa suomen kielen taidoton. Haastatellut vanhimmat sisarukset tiedostivat oman asemansa ja apunsa merkityksen nuoremmille sisaruksille vahvasti. He kokivat auttamisen usein velvollisuutena, mutta myös tärkeänä tehtävänä. Myös Ani Wierengan tutkimuksessa läheisten monipuolinen rooli elämänvalintojen mahdollistajana nousi samalla tavoin esille: hankalilta tuntuissa tilanteissa, joissa nuori on itsestään epävarma, läheisten tehtävä on rohkaista ja mahdollistaa kannattavien valintojen tekeminen (Wierenga 2009, 144). Useampi haastateltu nuori kertoikin pyytäneensä apua tai auttaneensa sisaruksiaan koulutusvalintojen tekemisessä.

Yhteenvedona voidaan todeta, että vaikka pääasiallinen auttaja sekä Mohammedin että Abdin tyyppitarinoissa oli järjestön organisoima vertaismentorointitoiminta, voidaan auttamisen muotoja vertailla keskenään. Abdin kohdalla auttajat ennen kaikkea tukivat hänen osaamistaan ja vahvistivat uskoa itseensä – tässä onnistumiselle oli keskeistä, että auttajat olivat samasta kulttuuri- ja ikäryhmästä kuin subjekti. Samankaltainen tausta edesauttoi keskinäisen luottamussuhteen ja ymmärryksen syntymistä, mikä vauhditti ongelmien ratkaisuprosessia. Mohammedin tarinassa hankkeesta saadulla avulla on erilainen, esteitä ylittävä vaikutus: oikeanlainen palveluohjaus ja konkreettinen neuvonta auttoivat pääsemään onnistumisen esteiden yli. Tärkeää oli myös yhteisön vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, kuten samaistuttavien roolimallien löytäminen ja tukeutuminen tarvittaessa muihin koulumaailman ulkopuolisiin jäseniin, kuten sisaruksiin.

6.6 Vastaanottaja ja vastasubjekti – lopullinen arviointi

Tarinan lopussa seuraa arviointi, jossa vastaanottaja palkitsee onnistumisista ja rankaisee epäonnistujia (Korhonen & Oksanen 1997, 57). Arvioinnissa tarkastellaan sitä, mihin asemiin aktantit ovat tarinan edetessä päätyneet. Tyypittarinoiden analyysissä arviointia kutsuttiin vahvistavaksi testiksi, jolloin se tavallaan summaa tarinan opetuksen, kun lopulliset roolitukset paljastuvat. Vastaanottajaksi kutsutaan lopullisen arvioinnin tekijää – endotaktisessa modaalisuudessa vastaanottaja on päähenkilö itse, joka arvioi omaa onnistumistaan ja tavoitteensa täyttymistä, kuten Abdi tyypittarinassa teki. Eksotaktisessa modaalisuudessa arvioinnin taas suorittaa jokin ulkopuolinen taho, jolla on valta määrittää, onko päähenkilö onnistunut täyttämään tälle asetetut odotukset. (Sulkunen ja Törrönen 1997, 83.)

Tyypittarinassa Abdi on voittanut vaikeutensa ja saanut opintonsa loppusuoralle. Hän on tarinan aikana kasvanut subjektina epävarmasta luovuttajasta onnistujaksi, joka on nyt halukas kantamaan vastuuta itsensä lisäksi muista. Seuraavassa katkelmassa hankkeesta apua saanut nuori pohtii sitä, haluaisiko itse jatkaa tulevaisuudessa mentorina. Hän on jo aiemmin käynyt muutamia kertoja auttamassa opintopiirissä:

O4: Mulla on just sillee, aina kun mulle soitetaan. Mut koulun jälkeen, kun meen kotiin, niin jos jaksan mennä auttaa isää töihin, niin kyl mä meen. Kaks kolme kertaa mä meen sinne, palkatonta työtä ihan, mut isä on kuiteski aika vanha. Mut jos mulle soitetaan, eikä mulla oo mitään tekemistä, niin kyllä mä tuun auttamaan mielelläni. Jos säkin oot saanut apuu, niin miks sä et auttais sit.

Aineiston kertomuksissa korostui voimakkaasti avun antamisen ja saamisen merkitys. Auttaminen oli useimmiten selviö ja vastavuoroista: autetut päätyivät auttajiksi. Haastatteluista kävi ilmi, että auttaminen sukulaisten ja tuttavien kesken on maahanmuuttajayhteisössä hyvin yleistä.

Aktiivisimmat myös pyytävät apua lähes kaikkialta, mistä sitä saattaa saada. Eräs haastateltu kertoi, kuinka oli töissä kahvilassa, jossa asiakkaat saattoivat kysyä häneltä neuvoa aikuislukion tehtävissä. Anne Alitolppa-Niitamo onkin maininnut maahanmuuttajien tukeutuvan uudessa kotimaassa sukulaisten ja muiden samasta taustasta tulleiden apuun, kun he yrittävät asettua osaksi uutta yhteiskuntaa (2004, 91–92). Aineistoni kertomusten valossa tämä pitää ehdottomasti paikkansa – sosiaalisia verkostoja käytetään maahanmuuttajayhteisön sisällä huomattavasti hyödyksi. Toki täytyy huomioida oman aineistoni mahdollinen otantaharha: haastatellut toimivat vapaaehtoisina hyvin yhteisöllisen järjestön sisällä, joten he olivat todennäköisesti muutenkin melko sosiaalisia ja hyvin verkostoituneita henkilöitä.

Auttamista voidaan tarkastella sosiaalisen pääoman kautta: se voi olla tiedostamatta tai tiedostetusti vaihdon väline. Aiemmin esitin vertaismentorointiin osallistumisen olevan tietoista sosiaalisen pääoman hankkimista, sillä se voidaan nähdä myös verkostoitumisreittinä. Haastattelemani nuoret kuitenkin pitivät auttamista itsestäänselvyytenä, arvopohjalta oikein toimimisena. Edellisen sitaatin nuori kertoo, miten opintojen ulkopuolella auttaa isäänsä tämän yrityksessä. Hän nimesi isänsä haastattelussa esikuvakseen ja kertoo haluavansa auttaa tätä parhaansa mukaan, koska tämä on kuitenkin jo melko vanha. Hänen kertomuksestaan oli kuultavissa aiemmin työssäni käsittelemä, somalikulttuurille tyypillinen vanhempien kunnioitus. Myös auttamisen tärkeyden korostamisen voidaan katsoa liittyvän yhteisöllisempiin kulttuureihin sekä maahanmuuttajan kulttuuriin, jossa vähemmistön väliset siteet yleensä lujittuvat. Petri Hautaniemi on kuvannut somaliperhettä vastavuoroisuuteen perustuvaksi suhdeverkostoksi, jolle keskistä on solidaarisuus (Hautaniemi 2004, 53–54). ”*Jos säkin oot saanut apuu, niin miks sä et auttais sit*” kiteyttää hyvin haastatteluissa esiin tulleen auttamisen kulttuurin. Auttaminen ja toisten tukeminen on vastavuoroista ja tärkeää pääomaa uudessa kulttuurissa navigoidessa.

Abdin tarinassa niin lähettäjänä kuin vastaanottajana toimi hän itse; pohdinta siitä, miksi hänen elämänsä ei etene toivotulla tavalla, motivoi Abdin työskentelemään pärjäämisensä eteen. Tarinan lopussa Abdi katsoo taaksepäin ja arvioi omaa selviytymistään: hän ryhdistäytyi, hankki apua ja sai elämänsä raiteilleen eli on menossa ainakin oikeaan suuntaan ja kohti pitemmän aikavälin tavoitteitaan, työpaikkaa ja perhettä. Abdi on omalla mittapuullaan onnistunut ja samalla kasvanut subjektina sellaiseen asemaan yhteisössään, että voi ottaa vastuuta myös muista.

Mohammedin tyypittarinan lähettäjäksi saattoi tulkita sosiaalisen yhteisön ja normatiivisen elämänkulun asettaman vaatimukset kunniallisesta kansalaisuudesta: elämänpolkuun ja aikuistumiseen kuuluu koulutuksen hankkiminen ja sitä kautta työelämään siirtyminen sekä itsenäistyminen. Mohammedin tarinassa myös vanhemmat toivoivat lapsensa kouluttautuvan. Mohammed pärjää normatiivisella elämänpolulla saatuaan järjestöltä riittävää apua ja ohjausta oikeiden palvelujen luo. Vikasuuntaan mennyt kurssi korjattiin ja lopulta tarina päättyy yhteiskunnan toivomalla tavalla: valmistunut opiskelija suuntaa työmarkkinoille. Vastaanottajana on tässä tarinassa yhteisö, joka arvottaa yksilön onnistumista useimmiten normatiivisella elämänpolulla pysymisen mukaan, josta Mohammedin tarinassa merkinä ulkopuolisille on tutkintotodistus.

Aktanttimallissa on jäljellä vielä yksi rooli, joka yleensä paljastuu vasta tarinan lopussa. Vastasubjekti aiheuttaa jännitteen subjektin ja objektin välille, yleensä vaikeuttaen tavoitteen saavuttamista. Vastustajat voidaan nähdä vastasubjektin auttajina, jotka koettelevat subjektin kykyä

selviytyä matkallaan kohti tavoitetta. (Korhonen ja Oksanen 1997, 57–59.) Kuten edellisessä osiossa todettiin, sosiaalinen ja solidaarinen yhteisö – tässä aineistossa täsmällisemmin järjestön vertaistukihanke – on tarinamme keskeinen auttaja. Se ehkäisi päähenkilöidemme syrjäytymistä koulutuspolulta ja auttoi heitä saavuttamaan tavoitteensa paikkaamalla virallisen koulu- ja yhteiskuntajärjestelmän puutteita, kuten vähäisiä tukitoimia, riittämätöntä ohjausta ja kodin heikkoja lähtökohtia. Tässä valossa päähenkilöidemme vastasubjekti on maahanmuuttajataustaisen väestön kannalta liian kankea palvelujärjestelmämme. Seuraavassa katkelmassa mentorit pohtivat koulua kotouttamisen välineenä:

M2: Mä koen, että tämä on juuri sitä kannustuksen puutetta. Ettei tarjota välineitä, joilla pystytään tukemaan koulukäyntiä. Ei vain riitä että on koulut, että on opettajat, siinä vaan tuhlataan rahaa oikeesti. Pitää vähän miettiä, että millä tavalla. Just, mitä aiemmin puhuttiin, ettei odoteta paljoa, niin se on just sitä, että annetaan välineitä, huomioidaan eri tavalla kun muut. Vanhempien tuki puuttuu, vanhemmat eivät puhu suomea, voi olla oppimisvaikeuksia ja perheen taloudellinen tilanne ei ole kauhean hyvä. On monta asiaa, jotka vaikuttavat lapsen koulunkäyntiin.

M1: Tavallaan yhteiskuntakin on sitä nuorta vastaan. Kun edessä on niin paljon tekijöitä, jotka ovat sua vastaan ja hankaloittavat, niin se on helppoa vaan heittää kaikki menemään ja luovuttaa.

Katkelmassa pohditaan samaa ilmiötä, jota Ani Wierenga käsitteli tutkimuksessaan. Hän erotteli ne resurssit, jotka ovat tosiasiaassa saatavilla ja ne, jotka ovat teoriassa saatavilla, mutta käytännössä nuorten ulottumattomissa (Wierenga 2009, 127–128). Suomessa koulutus on periaatteessa kaikkien saatavilla, mutta voidaanko koulutuksen katsoa olevan aidosti tasa-arvoinen, jos sieltä ei yhä suuremmalla väestönosalla ole mahdollista valmistua ilman ulkopuolisia tukitoimia?

6.7 Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma nuorten kertomuksissa

Tässä luvussa tarkastelen analyysini tuloksia rajaamastani teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Pyrin vastaamaan myös kolmanteen tutkimuskysymykseeni siitä, miten sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma näkyivät nuorten kertomuksissa koulutuspolulla etenemisessä ja vertaismentoroinnissa. Sosiaalisella pääomalla tarkoitan sosiaalisia suhteita, jotka tarjoavat nuorille erilaisia sosiaalisen tuen muotoja. Kulttuurinen pääoma on puhtaimmillaan koulutuksen suorittamista, mutta myös sen tavoittamista sääteleviä ehtoja, kuten ymmärrystä kulttuurisista normeista ja instituutioista.

Analyysissäni painottui maahanmuuttajanuorten toive avusta, jota on saatavilla joustavasti, monimuotoisesti ja matalalla kynnyksellä. Vertaistukihankkeesta keskusteltaessa kävi selväksi, että avun antaminen ja saaminen eivät rajaudu pelkästään virka-aikaan, eikä tuen tavoittamattomiin välttämättä livu silloinkaan, jos koulu keskeytyy. Joustavuudessa ja monimuotoisuudessa tulee

näkyväksi myös sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman yhteen kietoutuminen vertaistukitoiminnassa: kulttuurisen pääoman kerryttäminen on tavallaan lisääntyneen sosiaalisen pääoman mahdollistamaa. Hankkeen parissa tarjottua kulttuurista pääomaa edustavat opintopiiri ja käännösapu, kun taas siitä kasvavat luottamukselliset keskustelut ja vastavuoroisen auttamisen eetos ovat sosiaalista pääomaa puhtaimmillaan. Tarja Tolonen on kirjoittanut, että sosiaalisen pääoma vaikuttaa olevan helpommin saavutettavaa myös alemmista sosioekonomisista luokista tuleville nuorille (Tolonen 2007, 34–35). Kulttuurinen pääoma taas on vahvasti sidoksissa vanhempien ”perintöön”, jota useimmilla maahanmuuttajavanhemmilla ei uudesta kulttuurista ja kotimaasta johtuen ollut tarjota. Vertaismentorointiin osallistumalla nuoret onnistuivat itse kasvattamaan sosiaalista pääomaansa, jonka kautta myös kulttuurisen pääoman (eli koulutuksen ja tutkinnon) kerryttäminen onnistui.

Sosiaalisen pääoman merkitys oli molemmissa tyypitarinoissa suuri – yhteisö auttoi eteenpäin, kun olemassa olevat palvelut eivät riittäneet. Seuraavassa lainauksessa mentori kertoo tulevaisuuden haaveistaan jatkaa nuorisotyötä ja perustaa maahanmuuttajille suunnattu nuorisotila. Hän painottaa sosialisoinnin tärkeyttä tulevaisuuden kannalta: nuorten tulee oppia toimimaan toistensa kanssa, jolloin heillä on mahdollisuus jakaa keskenään tietoja ja taitoja. Elina Kilpi-Jakonen nosti myös tutkimuksessaan esimerkiksi havainnon siitä, että maahanmuuttajanuoret käyttävät huomattavasti vähemmän hyväkseen koulutusjärjestelmän tukitoimia, kuten kymppiluokkaa tai täydennyshakua, mikäli jäivät ilman toisen asteen opiskelupaikkaa. Hän arvioi, että syynä voisi olla juuri tiedon ja rohkaisun puute, johon nuorten keskinäisellä informaation jakamisella voisi vaikuttaa. (Kilpi-Jakonen 2011, 92–94.) Alla olevan katkelman haastateltu huomioi myös nuorten vertaissuhteisiin yleisesti liitetyn riskin siitä, miten ”joukossa tyhmyys tiivistyy”, mutta muistuttaa ennen kaikkea kaverisuhteiden potentiaalista. Maahanmuuttajataustaiset nuoret voivat oppia toisiltaan sitä suomalaisessa yhteiskunnassa elämisen kannalta tärkeää osaamista, jonka saaminen muista lähteistä on hankalaa tai mahdotonta:

M4: --- Sen takia mä haaveilen siitä nuorisotilasta, että kaikki nuoret voisi tulla. Ihan sama ootko mies vai nainen, kun tuut sinne, niin oot turvassa ja on hyvä olla. Kotonakin voi olla, mutta siellä ei ole sitä sosialisointia, se on justinsa hyvä nuorille, sä tulet ulos ja opit puhumaan ihmisille. Se on tärkeätä. Kun sä kasvat aikuiseksi ja menet tonne työelämään niin, aika moni työ on sellaista, että sun pitää olla ihmisten kanssa ja kommunikoida. Niin haluan sellaisen paikan, jossa nuoret voi olla toisten kanssa ja puhua. Ja kun nuoret puhuu, niin ne oppii toisiltaan. Joskus oppii vähän tyhmiäkin asioita (naurua), mutta paljon hyviäkin asioita.

Bourdieuun pääomateoriaan on sisäänrakennettu ajatus pääomien määrän mitattavuudesta ja keskinäisestä vaihdettavuudesta. Nan Lin on kehittänyt tätä ajatusta tutkiessaan pääomavajetta (Lin 2001, 99–101). Haastattelemieni nuorten koulunkäynti oli ajautunut raiteiltaan, kun annettu tuki ja ohjaus osoittautuivat riittämättömiksi. Apua ei saanut riittävästi koulusta ja useimmissa tapauksissa

myöskään vanhemmat eivät voineet auttaa opintojen suunnittelussa. Koulun ja kodin jättämää kulttuurisen pääoman vajetta paikkasivat analyysissä auttajat, joiden roolin täyttivät hankkeen kautta tavoitetut vertaiset ja jossain määrin myös sisarukset tai muut yhteisön jäsenet, joilla oli kokemusta Suomessa opiskelusta. Etenkin koulujärjestelmän voidaan katsoa epäonnistuneen tehtävässään, kun kulttuurisen pääoman kerryttäminen puhtaimmillaan, opiskelujen eteneminen, jäi vertaisten varaan kielitaidon ollessa riittämätön tehtävien itsenäiseen tekemiseen.

Sosiaalisesti pääomaksi luokiteltava informatiivinen ja emotionaalinen tuki löytyi koulun virallisia kanavia useammin vertaisohjaajilta, sisaruksilta tai vanhemmilta kavereilta. Tämä näkyi aineistossani etenkin nuorten kuvauksissa mentoreilta saatavasta ”energiasta”, joka kannusti tehtävien loppuun tekemiseen sekä ohjauksena, joka ei loppunut silloinkaan, kun opinnot olivat jo keskeytyneet. Sosiaalisesta pääomasta syntyvä hyöty on usein pohjimmiltaan juuri ajan säästämistä ja informaation jakoa – kun tuntee oikeita ihmisiä, pääsee nopeasti oikean tiedon äärelle ja eteenpäin (Bourdieu 1986, 248–251). Tutkielmani tuloksissa painottui liian vähäiseksi koettu opinto-ohjaus ja palveluneuvonnan tarve, johon järjestön toiminta vastasi. Kulttuuriseen pääomaan luetaan myös yhteiskunnan normien ja instituutioiden toiminnan ymmärtäminen – mitä kuuluu tehdä ja millaisesta toiminnasta yhteisössä palkitaan. (Jæger 2011, 281.) Myös tällainen, suoraan tutkinnon hankkimiseen liittymätön apu, voidaan siis tulkita sosiaalisen pääoman mahdollistamaksi kulttuurisen pääoman lisäämiseksi.

Aineistoni nuoret hakeutuivat itse mahdollisten auttajien luo tai ainakin tekivät päätöksen toimintaan osallistumisesta. Tällainen itsenäinen sosiaalisen pääoman kerryttäminen on linjassa Janet Hollandin huomion kanssa nuorista itsenäisinä pääoman kerryttäjinä (Holland 2009, 335–337). Hollandin päätelmien lähtökohtana ovat nykyiset, entistä epävarmemmat tulevaisuuden näkymät, jotka vaativat nuorilta aktiivista ponnistelua oman yhteiskunnallisen asemansa turvaamiseksi (Holland 2007, 12–13). Omassa aineistossani tämä epävarmuus liittyy lisäksi maahanmuuttajataustan tuomiin haasteisiin palveluverkossa selviämisessä. Kertomuksissa tyypillisenä lähettäjänä toiminut oma aktiivisuus ja halu päästä eteenpäin vaati sopivien sosiaalisen pääoman suhteiden löytämistä ja solmimista, jotta kasaantuneista ongelmista kyettiin pääsemään yli. Seuraavaksi tarkastelen juuri tätä kysymystä ”sopivista sosiaalisista suhteista” – haastatteleman nuoret kärsivät ensisijaisesti ainoastaan kulttuurisen pääoman vajeesta, sillä useimmilla sosiaalista pääomaa vaikutti olevan riittävästi tiiviin perheen, suvun ja ystäväpiirin ansiosta.

Putnamin sitovien ja silloittavien suhteiden erilaisia merkityksiä on käsitelty aiemmissa maahanmuuttajien pääomia koskevissa tutkimuksissa (esim. Lancee 2012; Reynolds 2007). Silloittavaa pääomaa pidetään tärkeänä yhteiskunnassa etenemisen kannalta: näiden kontaktien

kautta yksilö pääsee käsiksi uusiin resursseihin, kuten työpaikkoihin ja tärkeisiin tietoihin. Bram Lancee kuvaa, kuinka silloittavan pääoman verkostojen on tarkoitus ylittää sosioekonomisen aseman aiheuttamia kuiluja, joihin myös (vähemmistö)etnisyys usein kuuluu. (Lancee 2012, 155–159.) Maahanmuuttajien kohdalla yhteiskunnassa etenemisen kannalta keskeisinä on pidetty silloittavan sosiaalisen pääoman suhteita valtaväestöön kuuluvien henkilöiden kanssa (Helve 2007, 105).

Hankkeen puitteissa tarjottu vertaistoiminta tapahtui täysin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden organisoimana ja toteuttamana. Monet aktiivijäsenet tiesivät toisensa etukäteen sukulaisten tai tuttavien kautta, mikä on luonnollista Suomen kohtalaisen pienessä ja tiiviissä somaliyhteisössä. Vaikka jaettuun kulttuuri- ja kielitaustaan liittyy kiistattomia etuja, voisi suomalaistaustaisten ohjaajien ja mentorien hankkiminen tuoda hankkeelle uudenlaista osaamista. Toisaalta hankkeessa oli mukana myös pitkään Suomessa olleita tai toisen sukupolven edustajia, joilla on jo huomattavasti vastikään maahan muuttaneita enemmän tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja mahdollisuuksista. Tällaisen yhteisön sisällä olevan osaamisen hyödyntäminen on järkevää ja luonnollista, mutta yhteiskunnan rakenteet ylittävien suhteiden tuomien etujen saavuttaminen saattaa silti jäädä toteutumatta, mikäli suhteet valtaväestöön jäävät solmimatta (Alitolppa-Niitamo 2004, 91–93). Nuorten kohdalla ilmiötä on tarkasteltu naapurustonationalismina, kun tietyt kaupunkien alueet leimautuvat asukkaiden sosioekonomisen aseman mukaan ja liikkuvuutta tapahtuu vain tämän yhteisön sisällä (Kivijärvi 2015, 88).

Aineistoni valossa sosiaalisten suhteiden määrittäminen yksinomaan sitovaa tai silloittavaa pääomaa edustaviksi on hankalaa sekä kenties tarpeetonta. Hankkeen puitteissa tarjotussa vertaistukitoiminnassa painottuu nimenomaan sen monimuotoisuus: tarjolla on niin emotionaalista tukea ja ystävyyttä kuin eteenpäin vieviä neuvoja ja ohjausta. Mentoroinnista saattoi syntyä ystävyysuhde, jolloin se tarjosi sitovan pääoman etuja. Samaan aikaan mentorit mahdollistivat opinnoissa etenemisen ja tulevaisuuden suunnitelmien tarkemman pohtimisen, jolloin mentorintisuhteesta saadut hyödyt vastaavat silloittavan pääoman hyötyjä. Monet haastateltavat painottivat pohdinnoissaan maahanmuuttajien koulutuspolun ongelmien monimuotoisuutta, ja kun haasteita on usealla elämän osa-alueella, tulee myös ratkaisujen olla joustavia ja monipuolisia. Tulosten perusteella, hankkeen kautta saatava vertaismentorin tuki pystyi parhaimmillaan vastaamaan hyvin monenlaisiin ongelmiin.

Pohdittaessa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden keskinäisten suhteiden sitovia ja silloittavia piirteitä, tarkastellaan yhteisen kulttuuritaustan merkitystä. Kuten analyysiluvun auttajia koskevassa osiossa havaittiin, monet haastatellut kokivat samankaltaisen ikä- ja kulttuuritaustan helpottavan

luottamuksen syntymistä ja jouduttavan ongelmien ytimeen pääsemistä vähemmän kielellisen ja kulttuurisen tulkkaustarpeen vuoksi. Luottamuksellisen ja henkilökohtaisen sitovan pääoman suhteen syntymistä yhteinen kulttuuritausta varmasti edesauttaa. Hollantilaistutkija Bram Lancee tulkitsee saman etnisen yhteisön sisällä syntyneet suhteet nimenomaan sitovan pääoman suhteiksi – silloittavissa suhteissa on kurotettava oman yhteisön ulkopuolelle ja nimenomaan valtaväestön pariin (Lancee 2012, 150–151).

Toisaalta vertaismentoreilla koettiin haastatteluissa olevan merkitystä henkilökohtaisissa suhteissa myös roolimalleina, jotka auttoivat näkemään mahdollisuuksia omassa tulevaisuudessaan. Eikö tällainen uusien toimintahorisonttien avaaminen ole nimenomaan silloittavien suhteiden tehtävä? (esim. linkittävän pääoman mahdollisuudet: Alitolppa-Niitamo 2004, 93). Haastatteluissa kerrottiin somaliäitien innoittavan toisiaan lähihoitajaopintojen pariin sekä esikuvina että konkreettisesti tehtävien suorittamista tukevin auttajina. Heidän toimintansa tapahtuu yhteisön sisällä, mutta luo muille sekä sosiaalista että kulttuurista pääomaa, joka ehdottomasti vie yhteiskunnassa eteenpäin. Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että maahanmuuttajayhteisöjen sisällä sosiaalinen pääoma saa paitsi sitovan, myös silloittavan pääoman muotoja. Solmitut sosiaaliset suhteet näkyvät sosiaalisena pääomana, mahdollistaen kulttuurisen pääoman kerryttämisen, joka vie nuoria eteenpäin koulutuspolulla ja yhteiskunnassa.

6.8 Yhteenveto ja tulosten arviointi

Analyysini päätteeksi vedän yhteen tutkielmani tulokset sekä arvioin valitsemani analyysimenetelmän toimivuutta. Tutkielmani johtopäätösten kannalta keskeisenä tuloksena voidaan pitää huomiota siitä, että haastateltavien kokemukset olivat hyvin samanlaisia – merkittäviä ristiriitoja ei ollut, vaan aineisto oli pitkälti yksimielinen. Eroa ei juuri ollut siinä, oliko haastateltava mukana mentorina vai mentoroitavana. Haastattelemistani henkilöistä valtaosa oli 18-22-vuotiaita ja somalitaustaisia miehiä, mikä vaikutti yksimielisyyteen. Toinen kohderyhmää koskeva havainto oli vertaismentoroinnin kaksisuuntaisuus: usein mentorit olivat ensin itse saaneet järjestöstä apua ja päätyneet sitten auttamaan muita. Auttamisen vastavuoroisuus ja solidaarisuus tuntui olevan haastatelluille itsestäänselvyys, johon todennäköisesti liittyivät myös kulttuuriset tekijät. Mentoreiksi siirtyneet nuoret kokivat itse oppivansa jatkuvasti lisää, vaikka olivatkin siirtyneet auttajan rooliin. Kertomusten samankaltaisuuksista huolimatta, aineistosta oli paikannettavissa yhteiskunnallinen ja yksityinen taso, joita tarkastelemalla voimme paikantaa

varsinkin rakenteellisia kipupisteitä. Ongelmien jäljittäminen on tärkeää, jotta niihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski nuorten kertomuksissa eteen tulleita haasteita. Haasteita oli sekä yksilötasolla että laajemmin järjestelmätasolla. Kertomuksissa toistuneita haasteita olivat itsenäisen oppijuuden korostuminen, henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittämättömyys, kielitietoisuuden puute, tehtävien kasaantumiseen liittyvä luovuttamisen houkutus sekä opiskelun digitalisoituminen. Lisäksi nuoret kokivat elämänhallinnan ongelmien, priorisoinnin vaikeuden sekä aikataulutuskävyttömyyden hankaloittavan itsenäistä opinnoista suoriutumista. Koulujärjestelmän isot opintouudistukset, resurssipula sekä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden heikko tietämys saatavilla olevista tukipalveluista koettiin haasteiksi, jotka saattoivat johtaa lyhytnäköisten ratkaisujen tekemiseen. Haastateltujen kulttuuriin kuuluva puhumattomuus esimerkiksi mielenterveysongelmien suhteen sekä korkea hierarkia lasten ja vanhempien välillä saattoivat vaikeuttaa avuntarpeen esille tuomista. Ylipäätään maahanmuuttajataustaisten nuorten kohtaamat haasteet koettiin monimuotoisiksi ja ne ulottuivat koulutyön ulkopuolelle, koskemaan koko palvelujärjestelmää sekä lähipiiriä ja sosiaalisia suhteita.

Toinen tutkimuskysymykseni koski ongelmien ratkomista vertaismentoroinnin avulla ja sen soveltuvuutta tukimuodoksi. Haastatellut nuoret kokivat päässeensä opinnoissa eteenpäin MUN KAVERI -hankkeen tarjoaman vertaistuen avulla. Vertaismentoroinnin eduiksi katsottiin etenkin samaan ikäryhmään ja kulttuuritaustaan kuulumisen sekä mahdollisuus löytää kannustavia ja samaistuttavia roolimalleja. Hankkeen tarjoaman palvelun onnistumisen kannalta tärkeää oli sen joustavuus, henkilökohtaisuus, monipuolisuus sekä saavutettavuus. Saavutettavuutta edesauttoi ennen kaikkea mahdollisuus saada apua äidinkielellään, mutta myös järjestön avoimien ovien periaate, jolloin apua oli saatavilla matalalla kynnyksellä silloin, kun sitä tarvitsi. Vaikka haastateltujen kokemukset vertaismentoroinnista olivat hyvin positiivisia, sisältää kolmannen sektorin ja vähemmistöryhmän sisäisesti organisoima tukimuoto myös riskejä esimerkiksi marginalisaation kannalta (Messiou & Azaloe 2017, 154). Palaan näihin riskeihin tarkemmin vielä työni johtopäätöksissä.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelin tutkielman tuloksia sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman käsitteiden kautta. Tulosteni perusteella havaitsin, että hankkeeseen osallistuneet nuoret kärsivät kulttuurisen pääoman vajeesta, jonka paikkaamiseksi he päätyivät kerryttämään sosiaalista pääomaa vertaistuen muodossa. Sosiaalisen pääoman kerryttäminen on aiemmissakin tutkimuksissa todettu ketterämmäksi ja saavutettavammaksi pääoman muodoksi kuin taloudellinen tai kulttuurinen, jotka molemmat ovat tiiviisti yhteydessä yksilön perhetaustasta saatuihin resursseihin

(Tolonen 2007, 34–35). Sosiaalisen pääoman kohdalla maahanmuuttajataustaisille henkilöille merkityksellisenä pidetään ennen kaikkea silloittavan pääoman suhteita, jotka auttavat heitä pääsemään elämässään eteenpäin (Lancee 2012, 150–151). Aineistoni perusteella, myös vertaismentorointiin osallistuminen antoi mahdollisuuksia tällaisten suhteiden syntymiselle, vaikka suhteita solmittiin samaan vähemmistöryhmään kuuluvien kesken. Kattavalla ja riittävän monipuolisella sosiaalisella verkostolla on mahdollista päästä käsiksi myös kulttuurisen pääoman resursseihin. Tulevaisuudessa voidaan nostaa laajemmin esille myös monikulttuurisen pääoman merkitys, kun monikielisyys ja kulttuurien tuntemus kasvattavat merkitystään globalisoituvassa maailmassa. Tämä on sellaista kulttuurista pääomaa, joka on lähtöisin nuorten perhetaustasta, mutta jonka arvoa ei tämänhetkisessä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä juuri tunnisteta.

Käytin tutkielmassani narratiivista analyysimenetelmää, koska halusin korostaa haastateltujen nuorten omia kokemuksia ja pohdintoja. Käytin analyysin apuvälineenä greimasilaista aktanttimallia, joka sopi asettamiini tutkimustavoitteisiin – tutkimuskysymykseni koskivat ajallisia ja toiminnallisia prosesseja, kuten ongelmien kärjistymistä ja niiden ratkeamista, jolloin kertomusten toimijuuksiin sekä toimijoiden tavoitteisiin keskittyminen oli tarkoituksenmukaista. Greimasilaisen aktanttimallin mukainen analyysi, vastustajien ja auttajien määrittäminen ja niiden kautta subjektin kasvuprosessin etenemisen seuraaminen, antoi hyvin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Aineistoni yksimielisyyden vuoksi eri näkökulmien hahmottaminen oli aluksi hieman hankalaa, mutta toimijoiden pragmaattista modaalisuutta tarkastelemalla aineistosta erottui endotaktisen ja eksotaktisen modaalisuuden tasot, joiden pohjalta kahden tyyppitarinan luominen ja vertailu oli mahdollista. Analyysimenetelmäni auttoi minua keskittymään haastatteluaineistossa olennaiseen eli tutkimuskysymysten selvittämiseen. Tyyppitarinoiden luomisen kautta sain myös tehtyä erottelutyötä rakenteellisten, yhteiskunnan palvelujärjestelmää koskevien ongelmien sekä yksilön henkilökohtaista elämää koskevien haasteiden välille. Tyyppitarinoita käytettäessä on tärkeää pitää mielessä, että haastateltavien kokemuksissa nämä kaksi tasoa sekoittuivat jatkuvasti toisiinsa ja että rajan vetäminen yksityisen ja yleisen välille on jopa keinotekoisia: esimerkiksi luovuttaminen tehtävien kasaantuessa oli tarinan Abdille helppoa, kun usko omaan pärjäämiseen oli heikko ja tarvittavaa tukea ei ollut. Haastatellut pohtivat usein kannustuksen puutteen merkitystä ja sitä, miten maahanmuuttajataustaisilta nuorilta ei edes odoteta samaa kuin suomalaistaustaisilta. Opettajien asenteet ja koulujärjestelmän kykenemättömyys riittävän tuen tarjoamiseen on pikemminkin rakenteellinen ongelma, joka tarinassamme vaikutti Abdin toimintaan yksilötasolla. Erittely ei ole yksioikoista tai ongelmatonta.

Tutkielmani tulosten yleistettävyyden kohdalla on syytä muistaa haastatellun ryhmän homogeenisyys niin iän, miessukupuolen kuin somaleihin painottuvan kulttuuritaustankin perusteella. Lisäksi kaikki tutkittavat olivat osallistuneet aktiivisesti koulun ulkopuoliseen vapaaehtoistoimintaan, jota järjestettiin pääsääntöisesti yksittäisen järjestön tiloissa.

Hanketoiminnan ja haastattelujen ulkopuolelle on todennäköisesti rajautunut joukko kaikista huonoimmin tavoitettavia, paljon apua tarvitsevia nuoria, joiden näkemykset tarjotusta tuesta olisivat voineet olla huomattavasti haastateltujen kokemuksia negatiivisempia. Haastatteluihin osallistuneet olivat sen sijaan onnistuneesti saaneet apua, joten heidän arvionsa toiminnasta olivat odotetun positiivisia. Tutkielmani tulokset ovat kuitenkin hyvin yhtäpitäviä aiemman maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspoluista, vertaistukiprojekteista sekä sosiaalisesta tuesta tehdyn tutkimuksen kanssa ja tämän perusteella voidaan luottaa siihen, että tulokset ovat jossain määrin yleistettävissä kohderyhmän keskuudessa.

7. Johtopäätökset

Tutkielmani johdannossa nostin esille koulutuksen saavutettavuuden ja kuinka se määrittää yhteiskuntamme mukaan ottavuutta. Tutkintoon johtavan koulutuksen, kenties arvokkaimpana kulttuurisena pääomana, täytyy olla realistinen tavoite mahdollisimman suurelle osalle väestöstämme. Tarkasteluni kohteena ollut kolmannen sektorin järjestämä vertaismentorointi ja neuvonta ovat paikanneet sitä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tarvitseman tuen vajetta, johon koulutuksen järjestäjä ei opiskelijoiden näkökulmasta ole uskottavasti voinut vastata. Johdannossa esitin kysymyksen koulutusjärjestelmämme aidosta saavutettavuudesta maahanmuuttajataustaiselle väestölle ja esitin huolen sen syrjäyttävistä rakenteista.

Tutkielmani tulosten perusteella, maahanmuuttajataustaiset nuoret kohtaavat koulutuspolullaan monia haasteita, joista osa liittyy tiiviimmin yksilön omiin valintoihin ja osa taas yhteiskunnan rakenteellisiin ongelmiin. Aineistossa esille tulleet opiskeluongelmat – elämäntilanteen vaikeus, priorisoinnin haasteet, terveysongelmat ja stressi sekä liian vähäinen tuki opinnoissa – on todettu haasteiksi myös aiemmissa aiheesta tehdyissä tutkimuksissa. Tärkeimpinä opintoja edistävinä tekijöinä on pidetty omaa motivaatiota sekä läheisiltä saatua tukea. (Kalalahti ym. 2019, 69–70.) Nämä olivat keskeisimmät auttajat myös oman aineistoni nuorten kohdalla.

Sen sijaan tämän työn ydin, vertaismentorointi ammatillisten opintojen tukimuotona, on Suomessa niukasti tutkittu aihe. Tulosteni perusteella hanke pohjaisesti järjestetty vertaismentorointikokeilu

koettiin nuorille hyvin sopivaksi tukimuodoksi, jossa toteutuivat kattavasti tukipalveluilta toivotut piirteet: joustavuus, saavutettavuus ja monipuolisuus. Vertaisuuden merkitys – niin ikäryhmän kuin samanlaisen kokemusmaailman osalta – korostunee maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla, sillä he kokevat usein ulkopuolisuutta tasapainoillessaan kahden kulttuurin välissä. Avun antaminen ja vastaanottaminen on helppoa, kun henkinen etäisyys auttajan ja autettavan välillä on pieni (Gaddis 2012, 1240–1241).

Tutkimuskohteenani ollutta hanketta vastaavia, eri tavoin rahoitettuja projekteja ja eri pituisia kokeiluja järjestetään huomattavan paljon. Palvelujärjestelmän kehittämistyön kannalta onkin tärkeää, että koulutuksen järjestäjät ja julkisen sektorin toimijat arvioisivat näiden projektien tuloksia ja pohtisivat, miten niissä kokeiltuja ja toimiviksi havaittuja malleja voisi siirtää oppilaitoksen sisälle tai ottaa muuten huomioon toiminnan suunnittelussa. Kehittämistyössä on ensiarvoisen tärkeää kerätä kokemuksia palvelun kohderyhmältä. Oman tutkielmani kohteena olleen vertaistukihankkeen voidaan tulkita paikanneen sitä kulttuurisen pääoman vajetta, joka nuorille on syntynyt kotitaustan, kotouttamisen ongelmien ja palvelujärjestelmän heikkouksien myötä. Projektiluonteisesti rahoitetulla ja kolmannen sektorin (tässä tapauksessa vieläpä maahanmuuttajien itsensä) järjestämällä toiminnalla on saatu aikaan hyviä tuloksia, mutta samalla sen jatkuvuus on taloudellisesti epävarmalla pohjalla ja toiminnan organisointi sisältää marginalisaation riskin (Avery 2017, 412–413; Kurki & Brunila 2014, 284 & 289).

Syrjäyttämisen riski toteutuu, mikäli maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukeminen ja opinnoista selviytyminen jätetään pelkästään heidän omien sosiaalisten verkostojensa varaan. Nämä verkostot eivät välttämättä edistä silloittavan sosiaalisen pääoman suhteiden syntymistä ja maahanmuuttajien integroitumista osaksi valtaväestöä (Helve 2007, 105; Kivijärvi 2015, 88). Mikäli maahanmuuttajia halutaan integroida yhteiskuntaan koulutuksen (kulttuurisen pääoman) kautta, ei sen mahdollistamisen pidä jäädä yhteisön keskinäisen solidaarisuuden (sosiaalisen pääoman) vastuulle. Sitovan pääoman suhteet ovat epävarmoja ja luovat yhteisöön myös mahdollisuuden ulossulkemiseen ja painostukseen (Putnam 2002, 11). Solidaarisuudella on rajansa, eikä laajassa mittakaavassa väestön kouluttautumisen onnistumista voida laskea sen varaan.

Palaan jälleen johdannon pohdintaan yhteiskuntamme mukaan ottavuudesta. Kun kotouttamisessa katse on aiemmin kohdistettu maahanmuuttajiin itseensä ja siihen, miten hyvin he onnistuvat pääsemään sisälle uuden kotimaansa yhteiskuntaan, tulisi tulevaisuudessa yhteiskuntapoliittinen tarkastelu keskittää entistä enemmän siihen, mitä valtaväestö ja palveluntarjoajat voivat tehdä kotoutumisen helpottamiseksi. Tämän työn pohjaksi tulisi kerätä tietoa maahanmuuttajataustaisilta henkilöiltä itseltään sekä käyttää hyväksi sitä huomattavaa määrää tietoa, jota kolmannen sektorin

toimijoille kertyy erilaisten projektien ja kokeilujen myötä. Tasa-arvoisessa hyvinvointiyhteiskunnassa koulutuspolutta eteneminen ei voi olla riippuvainen kolmannen sektorin projektirahoitteisesti tekemästä työstä tai yksilön lähipiiristä löytyvästä avusta, vaan koulutuksenjärjestäjän täytyy pyrkiä takaamaan opiskelijoille tarvittavat tukitoimet. Muuttuva väestö ja sen erilaiset tarpeet tulee ottaa huomioon suomalaisen ylpeyden, laadukkaan koulutuksen, suunnittelussa, jotta palvelujärjestelmämme ei tule tulevaisuudessa syrjäyttäneeksi entistä suurempaa osaa väestöstä yhteiskunnan osallisuuden ulkopuolelle.

Lähteet

- Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo, S. (2015) *Nuoret luukulla: kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä*, Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Airas, M. ym. (2019) *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Tampere.
- Alasuutari, P. (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino, Tampere.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2010) *Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet*, teoksessa *Maahanmuutto ja sukupolvet*, toim. T. Martikainen & L. Haikkola, Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki, s. 45-64.
- Alatupa, S., Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (2007) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitra, Helsinki.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004) Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki: a framework for assessing variability in educational performance, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, **30**(1), s. 81-106. DOI 10.1080/1369183032000170187.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeusten tunnistaminen*. WS Bookwell Oy, Juva.
- Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (2008) *Polarisoituva nuoruus?* Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisoasiain neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki.
- Avery, H. (2017) At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden, *International Journal of Inclusive Education*, **21**(4), s. 404-415. DOI 10.1080/13603116.2016.1197325.
- Bardy, M. (toim.) (2009) *Lastensuojelun ytimissä*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Berry, J. (2007) *Acculturation*, teoksessa *Handbook of Socialization: Theory and Research*, toim. J.E. Grusec & P.D. Hastings. The Guilford Press, New York, s. 543-558.
- Bourdieu, P. (1986) *The Forms of Capital*, teoksessa *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*, toim. J. Richardson. Greenwood Press, New York, s. 241-258.
- Campbell, H.S. (2004) Cancer peer support programs—do they work?, *Patient Education and Counseling*, **55**(1), s. 3-15.
- Coleman, J.S. (1988) Social capital in the creation of human capital, *The American Journal of Sociology*, **94**,
- Ellonen, N. (2008) *Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Tampere University Press, Tampere.
- Fangen, K. (2010) Social exclusion and inclusion of young immigrants: Presentation of an analytical framework, *Young*, **18**(2), s. 133-156. DOI 10.1177/110330881001800202.
- Gaddis, S.M. (2012) What's in a Relationship? An Examination of Social Capital, Race and Class in Mentoring Relationships, *Social Forces*, **90**(4), s. 1237-1269. DOI 10.1093/sf/sos003.

- Harinen, P. (2003) *Kamppailuja jäsenyyksistä: etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*, Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Harinen, P. (2009) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*, Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Harinen, P. & Niemelä, H. (2005) Nuorten maahanmuuttajien elämää ja kokemuksia, teoksessa *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*, toim. S. Paananen, Tilastokeskus, Helsinki.
- Hattam, R & Smyth, J. (2003) 'Not everyone has a perfect life': becoming somebody without school, *Pedagogy, Culture & Society*, **11**(3), s. 379-398. DOI 10.1080/14681360300200180.
- Hautaniemi, P. (2004) *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Helsingin kaupunki (2019) *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2018-2035*. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Helve, H. & Bynner, J. (2007) *Youth and social capital*. Tufnell Press, London.
- Hiilamo, H., Määttä, A., Koskenvuo, K., Pyykkönen, J., Räsänen, T. & Aaltonen, S. (2017) *Nuorten osallisuuden edistäminen. Selvitysmiehen raportti*. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Tampere.
- Holland, J. (2009) Young people and social capital, *Young*, **17**(4), s. 331-350.
- Holland, J. (2007) Inventind adulthoods: Making the most of what you have, teoksessa *Youth and Social Capital*, toim. J. Bynner & H. Helve. The Tufnell Press, London. s. 11-28.
- Honkasalo, V. (2011) *Tyttöjen kesken: monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005) *Kerronnallinen haastattelu*. Teoksessa *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, Ruusuvuori, J. & Tiittula, L.. Vastapaino, Tampere.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017) *Tutkimushaastattelun käsikirja*, Vastapaino, Tampere.
- Häkli, J., Kallio, K. & Korkiamäki, R. (2015) *Myönteinen tunnistaminen*. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Ikonen, K. & Jääskeläinen, L. (2008) *Maahanmuuttajien opiskelu lukiossa. Maahanmuuttajien opiskelun tuen muodot ja tarpeet nuorten lukiokoulutuksessa vuonna 2006*. Opetushallitus, Helsinki.
- Jahnukainen, M. & Järvinen, T. (2008) Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008.*, toim. M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi, Nuorisotutkimusseuran julkaisuja, Helsinki.
- Jæger, M. (2011) Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education* 84(4) s. 281–298. Sage.
- Kalalahti, M., Kivirauma, J. Jahnukainen, M. & Holmberg, L. (2019) *Oma paikka haussa. Maahanmuuttotasaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus, Helsinki. E-kirja.

- Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M., & Jahnukainen, M. (2017) Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat, *Yhteiskuntapolitiikka*, **82**(1).
- Karppinen, K. (2007) Nuorten ongelmat koulutusvalinnoissa ja toiselle asteelle siirryttäessä, teoksessa *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta.*, toim. S. Alatupa, Sitran raportteja 75, Helsinki, s. 122-139.
- Kauppinen, T., Koivu, A. & Nissinen, A. (2004) Nuorten kokemukset lähisuhteista ja saamastaan tuesta yläastevuosien aikana, *Nuorisotutkimus*, **21**(3), s. 3-19.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011) Continuation to upper secondary education in Finland; children of immigrants and the majority compared, *Acta sociologica*, **54**, s. 67-94.
- Kivijärvi, A. (2015) *Etnisyyden merkityksiä nuorten vertaissuhteissa. Tutkimus maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten kohtaamisista nuorisotyön kentillä.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Kivijärvi, A. & Harinen, P. (2009) Omat ja vieraat: Rajanvetoja monikulttuurisessa yhteiskunnassa, teoksessa *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen.*, toim. Harinen Päivi, V. Honkasalo, A. Souto & L. Suurpää. Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Kivijärvi, A., Huuki, T. & Lunabba, H. (2018) *Poikatutkimus*. Vastapaino, Tampere.
- Kivijärvi, A. & Mathias, K. (2018) Paljon puhuttu, vähän tutkittu - maahanmuuttajataustaisia poikia ja nuoria miehiä koskeva tutkimus Suomessa, teoksessa *Poikatutkimus*, toim. A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba. Vastapaino, Tampere.
- Korhonen, I. & Oksanen, K. (1997) Kertomuksen semiotiikkaa, teoksessa *Semioottisen sosiologian näkökulmia*, toim. P. Sulkunen & J. Törrönen. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Korkiamäki, R. (2014) Rethinking Loneliness—A Qualitative Study about Adolescents' Experiences of Being an Outsider in Peer Group, *Open Journal of Depression*, **3**, s. 125-135.
- Korkiamäki, R. (2013) *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere University Press.
- Kruizenga, T.M. (2010) Teaching Somali children: what perceived challenges do Somali students face in the public school system? *International Journal of Education*, **2**(1). DOI 10.5296/ije.v2i1.334.
- Kurki, Tuuli & Brunila, Kristiina, (2014) Education and Training as Projectised and Precarious Politics, *Power and Education*, **6**(3), s. 283-294. DOI 10.2304/power.2014.6.3.283.
- Lam, S., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F.H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B.P.H., Stanculescu, E., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H. & Zollneritsch, J. (2016) Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries, *British Journal of Educational Psychology*, **86**(1), s. 137-153. DOI 10.1111/bjep.12079.
- Lancee, B. (2012) *Immigrant performance in the labour market: bonding and bridging social capital*. Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Lin, N. (2001) *Social capital: a theory of social structure and action*. Cambridge University Press, Cambridge: New York.

- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017) Haavoittuvat haastateltavat? teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*, toim. M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori, Vastapaino, Tampere.
- Luume, L. & Suokas, E. (2019) ”Ei semmosia yhden opiskelijan polkuja, vaan pieniä teitä.” *Opinto-ohjaajien kokemuksia ammatillisen koulutuksen reformista. Pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Makarova, E. (2013) Hidden school dropout among immigrant students: a cross-sectional study, *Intercultural Education*, **24**(6), s. 559-572. DOI 10.1080/14675986.2013.867603.
- Malin, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2020) Ulkomaalaistaustaisten nuorten koulutuspolut. *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleja kotoutumisesta*. Työ- ja elinkeinoministeriö, Helsinki.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. (2010) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Maunu, A. (2011) *Leiskaa steissillä, romanssi mökillä. Pääkaupunkiseudun ammattiin opiskelevien ja lukiolaisten juomisen sosiaaliset motiivit ja koetut haitat*. Elämäntapaliitto ja Antti Maunu, Pori.
- Messiou, K. & Azaola, M.C. (2018) A Peer-Mentoring Scheme for Immigrant Students in English Secondary Schools: A Support Mechanism for Promoting Inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, **22**(2), s. 142-157.
- Myllyniemi, S. & Pekkarinen, E. (2017) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisu, Helsinki.
- Niemelä, H. (2003) *Erotautumista ja ystävyyttä. Somalialaistytöjen käsityksiä suomalaisista tytöistä ja ystävyyksistä*. Teoksessa: Harinen, P. 2003, *Kamppailuja jäsenyyksistä: etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*, Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, Helsinki.
- Nieminen, H., Kivijärvi, A. & Toivikko, K. (2015) *Kiertoteitä. Maahan muuttaneet nuoret yhteiskunnallisten esteiden edessä*. Into, Riika.
- Nieto, S. (2010) Language, Diversity, and Learning: Lessons for Education in the 21st Century. *Center for Applied Linguistics*. Verkkojulkaisu.
- Nissilä, L. & Sarlin, H. (2009) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus, Helsinki.
- OECD (2012) *Education at a Glance*. Highlights. Paris: OECD.
- Olneck, M. (2000) Can Multicultural Education Change What Counts as Cultural Capital? *American Educational Research Journal*, **37**(2), s. 317-348. DOI 10.3102/00028312037002317.
- Opintopolku.fi -verkkopalvelu. Saatavilla: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/maahanmuuttajien-koulutus/valmistavat-ja-valmentavat-koulutukset-maahanmuuttajille/> (Haettu 10.10.2019).
- Paananen, S. & Paananen, S. (2005) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Tilastokeskus, Helsinki.
- Peltola, M. (2010) Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema, teoksessa *Maahanmuutto ja sukupolvet*, toim. T. Martikainen & L. Haikkola. Suomen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. s. 66-83.
- Phoenix, A. (2013) Analysing narrative contexts, teoksessa *Doing Narrative Research*, toim. C. Squire, M. Andrews & M. Tamboukou. Sage Publications, London.

- Pichler, F. & Wallace, C. (2009) Social Capital and Social Class in Europe: The Role of Social Networks in Social Stratification, *European Sociological Review*, **25**, s. 319-332. DOI 10.1093/esr/jcn050.
- Pietilä, I. (2017) Ryhmäkeskustelu, teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*, toim. M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. Vastapaino, Tampere.
- Poyatos Matas, C. (2008) Multicultural Capital in Middle Schooling, *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations: Annual Review*, **8**(2), s. 1-18. DOI 10.18848/1447-9532/CGP/v08i02/39548.
- Putnam, R.D. (2002) *Democracies in flux: the evolution of social capital in contemporary society*, Oxford University Press, New York.
- Putnam, R.D. (2001) *Bowling alone*. New edition. Simon & Schuster, New York.
- Putnam, R.D., Leonardi, R. & Nanetti, R.Y. (1993) *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press, Princeton.
- Rastas, A. (2009) Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa, teoksessa *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, toim. J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Vastapaino, Tampere.
- Reuter, A. & Jaakkola, M. (2005) Venäjänkielisten, vironkielisten ja kaksikielisten maahanmuuttajien sosiaaliset verkostot, teoksessa *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*, toim. S. Paananen. Tilastokeskus, Helsinki.
- Reynolds, T. (2007) Judged by the company we keep: Friendships, networks, social capital and ethnic identity of Caribbean young people in Britain, teoksessa *Youth and Social Capital*, toim. J. Bynner & H. Helve. The Tufnell Press, London. s. 71-86.
- Richardson, J.G. (1986) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press, New York.
- Rinne, R. (2011) Dropout and Completion in Upper Secondary Education in Finland, teoksessa *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*, toim. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. Springer.
- Rueger, S.Y. (2008) Gender Differences in the Relationship between Perceived Social Support and Student Adjustment during Early Adolescence, *School Psychology Quarterly*, **23**(4), s. 496-514.
- Rumbaut, R.G. (2004) Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States, *International Migration Review*, **38**(3), s. 1160-1205.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. (2004) *Sosiologia*. Sanoma Pro Oy, Helsinki.
- Salikutluk, Z. (2016) Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany, *European Sociological Review*, **32**(5), s. 581-592. DOI 10.1093/esr/jcw004.
- Salmivalli, C. (2005) *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Sipilä, J. (1985) *Sosiaalipolitiikan tulevaisuus*. Tammi, Helsinki.

- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2013) Introduction: What is Narrative Research? teoksessa *Doing Narrative Research*, toim. C. Squire, M. Andrews & M. Tamboukou. Sage Publications, London.
- Stevens, L. P. (2011) Literacy, Capital, and Education: A View From Immigrant Youth. *Theory Into Practice: New and Critical Perspectives on Reading Comprehension and Strategy Instruction*, 50(2), s. 133-140.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Gaudeamus, Tampere.
- Suurpää, L. (2009) *Nuoria koskeva syrjäytymistieto: avauksia tietämiseen politiikkaan*. Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Säävälä, M. (2012) *Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset*. Väestöliitto, Helsinki.
- Tardy, C. (1985) Social Support Measurement, *American Journal of Community Psychology*, 13(2), s. 187-202.
- Tilastokeskus: Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen. Verkkojulkaisu. ISSN=1798-9280. 2017, Laatuseloste: Koulutuksen keskeyttäminen. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 27.9.2019]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk_2017_2019-03-14_laa_001_fi.html
- Toiviainen, S. (2019) *Suhteisia elämänpolkuja - yksilöiden elämänhallintaa?* Nuorisotutkimusverkosto, Helsinki.
- Tolonen, T. (2018) Nuorten miesten tilankäytön taktikat ja sosiaalinen kuuluminen, teoksessa *Poikatutkimus*, toim. A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba. Vastapaino, Tampere.
- Tolonen, T. (2009) Vanhemmuuden puute ja nuorten sosiaalinen pääoma, teoksessa *Lastensuojelun ytimissä*, toim. M. Bardy. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. s. 144-162.
- Tolonen, T. (2007) Social and Cultural Capital Meets Youth Research: A Critical Approach, teoksessa *Youth and Social Capital*, toim. J. Bynner & H. Helve. The Tufnell Press, London. s. 29-42.
- Trux, M. (2009) Maahanmuuttajataustaisten erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa, teoksessa *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*, toim. L. Nissilä & H. Sarlin. Opetushallitus ja kirjoittajat, Keuruu. s. 151-155.
- Vaalavuo, M. (2020) Ulkomaalaistaustaisten taloudellinen tilanne Suomessa. *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. Tutkimusartikkeleja kotoutumisesta*. Työ- ja elinkeinoministeriö, Helsinki.
- Valtioneuvoston julkaisuja (2019) *Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019:9 OSALLISTAVA JA OSAAVA SUOMI – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. Verkkojulkaisu.
- Vickers, M., McCarthy, F. & Zammit, K. (2017) Peer mentoring and intercultural understanding: Support for refugee-background and immigrant students beginning university study, *International Journal of Intercultural Relations*, 60, s. 198-209. DOI 10.1016/j.ijintrel.2017.04.015.
- Von Brömssen, K.E. & Risenfors, S. (2014) 'The Immigrant Corner': The Place for Identification and Resistance, *European Educational Research Journal*, 13(6).
- Wierenga, A. (2009) *Young people making a life*. Palgrave Macmillan, Hampshire.

Liite 1

Haastattelurunko – yksilöhaastattelu

ALOITUS: Mitä opiskelet? Kerro vähän taustastasi (ikä, kauanko Suomessa jne.) Kerro tästä paikasta /
käytkö täällä usein?

TEEMA 1: MENTOROINTI

Miten päädyit MUN KAVERI -ohjelmaan? Mistä kuulit siitä, kuka kutsui mukaan?

Oletko saanut apua monilta ihmisiltä vai vain joltain tietyltä?

Millaista apua olet saanut? Kuinka usein olette tavanneet ja mitä olette tehneet?

TEEMA 2: ONGELMAT

Miksi päätit hakea apua?

Mikä opinnoissa tuntuu vaikealta?

Oletko saanut apua? Miten ongelmia on ratkottu?

Oliko ongelmista kertominen hankalaa? Luotatko ohjaajiin?

Koetko, että ongelmat johtuvat itsestäsi, koulusta vai jostain muusta?

TEEMA 3: TUKIVERKKO

Mistä muualta olet hakenut / saanut apua?

Jutteletko opinnoista kavereiden kanssa? Oletko saanut kavereita opinnoista?

Entä perhe: onko vanhempia tai sisaruksia?

Miten koulussa suhtaudutaan ongelmiin? Saako sieltä apua? Mistä saa?

Ketkä vertaistukea saavat? Ketkä jäävät avun ulkopuolelle?

TEEMA 4: Menneisyys, nykyhetki, tulevaisuus

Miten pärjää tällä hetkellä? Ovatko asiat menneet parempaan vai huonompaan suuntaan?

Minkä taitojen kehittyminen on ollut mielestäsi oleellisinta pärjäämisen kannalta?

Mitä ajattelit opinnoista aiemmin ja mitä nyt?

Mitä haluaisit tehdä tulevaisuudessa? Mitä välietappeja sinulla siihen on?

Millainen on sinun mielestäsi menestynyt ihminen?

Haastattelurunko – vertaismentorien ryhmäkeskustelu

ALOITUS: Kierros, jossa jokainen kertoo itsestään jotain. Miten päätyi mukaan mentoriksi? Muut vapaavalintaiset asiat taustasta ja ikä.

TEEMA1: MENTOROINTI

Millaisia odotuksia teillä oli mentoroinnin suhteen?

Miten tutustuminen lähti käyntiin? Oliko mentoroitava ennalta tuttu? – luottamuksen syntyminen: Luotatteko toisiinne?

Kuinka usein tapasitte? Mitä teitte?

Mitkä ovat olleet parhaita hetkiä mentoroinnissa? Entä ikävimpiä?

TEEMA 2: ONGELMAT

Ongelmista puhuminen voi olla hankalaa. Kuinka nopeasti niitä tuli esille ja mentoroitavat kertoivat teille ongelmistaan?

Miten niistä keskusteltiin? Miten ongelmia alettiin ratkomaan?

Yleisellä tasolla, mitkä teidän mielestänne ovat suurimpia ongelmia, joita maahanmuuttajat kohtaavat kouluissa? Onko sukupuolten välillä eroja? Millaisia?

TEEMA 3: TUKIVERKKO JA MAAHANMUUTTAJANA KOULUMAAILMASSA

Onko hyvä, että mentori on myös maahanmuuttaja? Mitä etuja ja haittoja siitä voi olla?

Mistä itse saitte apua ja tukea opintoihin?

Kodin / ystävien / opettajien merkitys? Miten tärkeitä ovat, miten eroavat?

Onko mentoroitavilla liian vähän sosiaalisia suhteita?

TEEMA 4: TULEVAISUUS / MITÄ VOISI TEHDÄ PAREMMIN?

Puhuitteko tulevaisuuden suunnitelmista / kirkastuivatko ne?

Mitä koulu tekee jo oikein / missä voisi parantaa?

Millaista apua olisi itse halunnut saada, kun opinnot olivat vaikeita?

Liite 2

Maahanmuuttajanuorten kokemukset ammatillisessa koulutuksessa

Tutkimushaastattelu: yksilöhaastattelu / ryhmäkeskustelu

marras-joulukuu 2019

Tutkija: Tiina Alanko

Tutkimuksen ohjaajat: Ilkka Pietilä ja Tarja Tolonen, Helsingin yliopisto

Kerättyä haastatteluaineistoa käytetään Helsingin yliopistolle tehtävässä maisteritutkielmassa sekä MTKK ry:n vetämässä MUN KAVERI -hankkeessa.

Tutkimushaastattelu äänitetään. Äänitteet tuhotaan litteroinnin jälkeen, eikä kukaan muu kuuntele nauhoja kuin yllä mainittu tutkija. Litteroinnista poistetaan osallistujien tunnistetiedot, eikä sitä käsittele muut henkilöt kuin tutkija ja tarvittaessa tutkimuksen ohjaaja.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkittava voi ilman erityistä syytä keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen ja kieltää haastattelunsa käyttämisen tutkimuksessa.

Ymmärrän tutkimuksen tarkoituksen ja suostun osallistumaan tutkimukseen.

Allekirjoitus

Päiväys ja paikka

Liite 3

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS 1/2

Hakijan tiedot	Etunimet Tiina Marykka		Sukunimi Alanko	
	Katuosoite [REDACTED]		Postinumero [REDACTED]	Postitoimipaikka Helsinki
	Puhelin [REDACTED]		Sähköpostiosoite tiina.alanko@helsinki.fi	
	Tutkimuslaitos, oppilaitos tai muu yhteisö Helsingin yliopisto		Hakijan tehtävä/virka-asema opiskelija	
	Vapamuotoihin kuvailu, mihin tarpeeseen lupa anotaan MUN KAVERI -hankkeen vertaisarviokeikailuun osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluun. Haastatteluja käytetään aineistona maisteritutkielmassa.			
Hakijan allekirjoitus	Paikka ja aika Helsinki 9.9.2019		Hakijan allekirjoitus [Signature]	
Tutkimuksen ohjaaja	Nimi Ilkka Pienlä		Oppiarvo ja ammatti Apulaisprofessori, FT	
	Toimipaikka ja osoite Valtiorietalun tiedekunta, Helsingin yliopisto			
	Puhelin [REDACTED]		Sähköpostiosoite ilkka.pienla@helsinki.fi	
Tutkimuksen ohjaajan allekirjoitus	Paikka ja aika Helsingin 9.9.2019		Tutkimuksen ohjaajan allekirjoitus [Signature]	
Valmistelija täyttää	<input checked="" type="checkbox"/> Olen tarkastanut lupaan liittyvät dokumentit			
	Lisätietoja			
Valmistelijan allekirjoitus	Paikka ja aika Espoossa 18.9.2019		Valmistelijan allekirjoitus [Signature]	
Päätättäjä täyttää	Tutkimuslupan myöntäminen			
	<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään <input type="checkbox"/> Tutkimuslupaa ei myönnetä			
	Myöntämisen ehdot			
	<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimuksen tekijä sitoutuu noudattamaan tietojen käsittelyssä henkilötietojen käsittelyä koskevaa lainsäädäntöä. Tutkimuksen tekijä käyttää tietoja luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimuslupan alaisen tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen valmistuttua tieto hävitetään asianmukaisella tavalla.			
	<input checked="" type="checkbox"/> Hakija toimittaa valmiin tutkimusraportin tutkimuslupan myöntäneelle organisaatiolle.			
<input type="checkbox"/> Muut ehdot.				
Perustelut, jos tutkimuslupaa ei myönnetty				
Päätättäjän allekirjoitus	Paikka ja aika 24.9.2019		Päätättäjän allekirjoitus ja nimenselvennys [Signature] Sampo Suineo	

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS 2/2

TIIVISTELMÄ TUTKIMUSSUUNNITELMASTA

Tutkimuksen tekijä/-t	Tiina Alanko	
Tutkimuksen nimi	Maahanmuuttajanuorten kokemukset vertaustukitoiminnasta ammatillisten opintojen aikana	
Tutkimuksen tausta	Maisteritutkimus toteutetaan osana Maahanmuuttajien työ, koulutus ja kulttuuri ry:n vetämän MUN KAVEE!-hankkeen tutkimustyötä.	
Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat	Maahanmuuttajaoiskelijoiden ammatillisten opintojen keskeyttämiseen johtavien syiden kartoittaminen. Tutkimuksessa käydään läpi vapaaehtoisten koulutusohjelmien sekä opiskelijoiden kokemuksia vertaustukitoiminnasta	
Tutkimuksen aikataulu	2.9.2019 - 31.5.2020. Tavoitteena on, että aineiston keruu (haastattelut) toteutetaan vuoden 2019 lopulla.	
Tutkimukseen liittyvät eettiset seikat	Haastattelut anonymisoidaan ja aineisto käsitellään huolellisesti. Haastattelutilanteissa nuoret kohdataan kunnioittavasti ja aiheen mahdollisen arkaluonteisuuden huomioon ottaen.	
Kuvaus tutkimusaineiston säilyttämisestä ja hävittämisestä	Haastattelunäyte on tutkijan säilytettävänä. Aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.	
rooli tutkimuksessa (vastuut, velvollisuudet ja hyöty)	MUN KAVEE! -hankkeen yhteistyökumppanina hankkeen tuottamaa tietoa voidaan jatkossa hyödyntää toiminnan suunnittelussa.	
Budjetti ja rahoittajat	Tutkimus on osa Opetushallituksen rahoittamaa MUN KAVEE! -hanketta.	
Päiväys ja allekirjoitus	Päivä ja aika Helsingissä 9.9.2019	Tutkimuksen ohjaajan allekirjoitus ja nimenselvennys Helena Kuitila
Liitteet	<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimussuunnitelma <input type="checkbox"/> Muut liitteet	